



Universidade Católica Portuguesa
Centro Regional de Braga
Faculdade de Ciências Sociais de Braga

Mestrado em Ciências da Educação
Administração e Organização Escolar

A IMPORTÂNCIA DOS ÓRGÃOS DE GESTÃO
INTERMÉDIA NO SISTEMA EDUCATIVO

Maria do Céu Moura e Silva Vilela Salgueiro

Braga

2012



Universidade Católica Portuguesa

Centro Regional de Braga

Faculdade de Ciências Sociais de Braga

Maria do Céu Moura e Silva Vilela Salgueiro

A IMPORTÂNCIA DOS ÓRGÃOS DE GESTÃO INTERMÉDIA NO SISTEMA EDUCATIVO

**Dissertação apresentada para obtenção do
Grau de Mestre em Ciências da Educação
Administração e Organização Escolar, sob a
orientação do Professor Doutor António
Sousa Fernandes**

Braga

2012

“ A educação do futuro deverá ser um ensino primeiro e universal centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum apodera-se dos humanos onde quer que estejam. Estes devem reconhecer-se na sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo quanto é humano ”

Edgar Morin (1999)

AGRADECIMENTOS

Mais um caminho percorrido...

O caminho percorrido nunca o fiz sozinha, por isso muito tenho que agradecer.

A Família, os Amigos, os Colegas, os Professores foram o alicerce que ajudou na construção e edificação deste trabalho.

Começo por agradecer aos Professores Dr. Sousa Fernandes e Dr. Joaquim Machado, Professores da parte curricular.

Em especial agradeço ao Dr. Sousa Fernandes, orientador desta dissertação, pelas preciosas indicações e reorientação dos “azimutes” científicos e pelo tempo que sempre disponibilizou para me atender pessoalmente ou para me ajudar via email.

Agradeço, também, ao Dr. José Carlos Miranda, Professor de Ética e Deontologia Profissional, pelos conhecimentos que me proporcionou, pela mestria exímia na leção das aulas e por todo o acompanhamento ao longo desta etapa.

Deixo, também, um agradecimento aos Colegas do Mestrado, pelo companheirismo e união revelados, em especial aos colegas que comigo partilharam o tempo de trabalho e as viagens.

À minha Família um obrigada muito especial por tudo e por nada. Sempre estiveram a meu lado... Sempre me deram força e apoiaram.

Aos **amores** e tesouros da minha vida, as minhas duas filhas, Bárbara e Inês, obrigada por todo o vosso amor. Vocês foram, são e serão sempre a minha inspiração.

Siglas e Abreviaturas

P.E.- Projeto Educativo

P.E.E. – Projeto Educativo de Escola.

P.E.A. –Projeto Educativo de Agrupamento.

P.C. – Projecto Curricular.

P.C.A. – Projeto Curricular de Agrupamento.

P.A.A. – Plano Anual de Atividades.

R.I. – Regulamento Interno.

SPO – Serviços de Psicologia e Orientação.

BE – Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos.

NAE – Núcleo de Apoio Educativo.

*“A educação é um processo social, é desenvolvimento.
A Educação não é a preparação para a vida, é a própria vida”.*

(John Dewey)

Sumário

Todo o meu percurso académico foi pautado por uma procura de saberes e conhecimentos em ordem ao meu enriquecimento pessoal, ético e moral. Iniciei a minha formação académica em mil novecentos e noventa e dois com um curso de Teologia na Escola Superior de Teologia e Ciências Humanas de Viana do Castelo, sob a coordenação da Universidade Católica Portuguesa. Após três anos de formação Teológica, cresceu em mim a ânsia de aprofundar os meus conhecimentos e decidi fazer uma Licenciatura em Ciências Religiosas na Faculdade de Teologia de Braga da Universidade Católica Portuguesa. Terminada esta licenciatura inscrevi-me num Mestrado, na mesma Faculdade, em Ciências Religiosas, área de especialização “Relação Igreja - Mundo”, tendo elaborado uma tese com o título “A Televisão e a Conceção Cristã do Ser Humano”- (para uma leitura teológica do fenómeno Religioso), sendo o meu orientador o Dr. João Duque.

Ao longo do meu percurso académico fui trabalhando sempre como Instrutora de Teoria e Condução Automóvel, tendo ingressado no ensino público, apenas, em mil novecentos e noventa e seis. Comecei as minhas funções como docente da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica na Escola C+S do Monte da Ola, em Vila Nova de Anha, onde permaneci durante três anos letivos. Durante os três anos de lecionação como professora contratada ocupei sempre o cargo de diretora de turma. Em mil novecentos e noventa e nove terminei a licenciatura e realizei o meu estágio profissional na escola EB 2,3 de Frei Bartolomeu dos Mártires, em Viana do Castelo, tendo também, nesse ano sido diretora de turma. Realizei um trabalho científico no âmbito do Estágio Pedagógico, com o título “A Interdisciplinaridade e a disciplina de E.M.R.C.”

No ano de dois mil fui colocada na escola EB 2,3/S do Pintor José de Brito onde permaneço até à presente data. Iniciei as minhas funções docentes como professora contratada da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) e tendo ocupado o cargo de diretora de turma até hoje. Como diretora de turma, procedi à criação dos respetivos projetos curriculares de turma tendo em conta todos os sucessos e dificuldades dos alunos. Tentei manter sempre ligação com os encarregados de educação dado que tenho consciência de que o acompanhamento e envolvimento dos

pais e/ou encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos revelam-se muito importantes na superação do desânimo, apatia e desinteresse dos alunos, mas também ao crescer dos sucessos, vitórias e interesses. A relação com os alunos foi sempre pautada por um clima de confiança, respeito e responsabilidade. O conhecimento dos alunos é tendencialmente mais profundo, entre outras razões, devido aos momentos de diálogo, levando as pessoas a serem menos retraídas e a exporem mais facilmente as suas dúvidas, os seus sentimentos, os seus receios.

Tentei promover um clima de colaboração e implementação de situações de interdisciplinaridade, nomeadamente no âmbito da área-escola e a sua relação com o plano anual de atividades.

No ano letivo de dois mil e quatro passei a professora efetiva, professora do Quadro de Nomeação definitiva. Entre os anos de dois mil e dois e dois mil e cinco, por nomeação, fui Coordenadora de Departamento de Ciências Sociais e Humanas (CSH), delegada de Grupo de EMRC e diretora de turma. Enquanto coordenadora de departamento de CSH fiz parte de alguns grupos de trabalho, nomeadamente do grupo para elaboração do projeto educativo, do regulamento interno, e fui, ainda, membro da Comissão especializada de avaliação. Como coordenadora, tentei proporcionar aos elementos do departamento um bom ambiente de trabalho, troca de experiências e de matérias, bem como as informações resultantes do conselho pedagógico, respeitando a personalidade de cada um e patenteando total disponibilidade para acorrer a qualquer situação. Continuei a ocupar o cargo de delegada de Grupo até ao ano de dois mil e nove. Como delegada de grupo marquei reuniões periódicas para debater questões, dar sugestões que se entendessem mais profícuas, para definir critérios de avaliação, para organizar e planificar as atividades letivas da disciplina, entre outras questões.

Durante estes anos como docente, tenho lecionado, também, as disciplinas de Desenvolvimento Pessoal e Social e Cidadania aos alunos da Educação Especial o que me levou a sentir a necessidade de aprofundar os meus conhecimentos nesta área. Assim, inscrevi-me, em dois mil e dez, na Universidade Portucalense, Porto, e especializei-me em Educação Especial, Especialização na área da deficiência Mental-Motora. A tese elaborada e defendida estava relacionada com o Síndrome de Down e teve por título “A diferença não excluiu: O percurso escolar de uma criança com Síndrome de Down”.

Para além da parte curricular, ocupei outros cargos, nomeadamente, coordenadora de um clube da escola “Clube espaço Jovem” e do Plano Nacional de Saúde, durante dois

anos, ligada à rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde. Como coordenadora, trabalhei em parceria, com o centro de saúde da área tentando fazer um diagnóstico dos problemas existentes na escola, identificar as áreas prioritárias para intervir durante esses dois anos e elaborar e subscrever o plano de atividades e avaliação do processo. Desenvolvi várias atividades ao nível do rastreio oral e auditivo, controle de vacinação e divisão de um espaço para os fumadores e não fumadores na sala dos professores.

Como coordenadora do Plano de Contingência H1N1, no ano dois mil e nove, elaborei um plano de contingência atendendo às especificidades da escola. O planeamento atempado foi fundamental na redução da transmissão do vírus pandémico, nas suas consequências na saúde humana, na manutenção de serviços essenciais e na redução do impacto económico e social, inerentes a qualquer pandemia. Neste contexto, perante a ameaça de possível gripe pandémica, o Plano de Contingência surgiu no sentido de antecipar, gerir e minorar o impacto da mesma na instituição e dele constaram os procedimentos a ter em conta no caso de doença na escola que consistiu num conjunto de medidas e acções que foram aplicadas oportunamente, de modo articulado, em cada fase da evolução da pandemia da gripe.

Tenho pertencido ao secretariado de exames do básico e secundário.

Fui, ainda, coordenadora do Plano Anual de Atividades e, por solicitação da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, aceitei ser cooperante na supervisão pedagógica da área disciplinar não curricular de formação cívica. Esta última experiência permitiu-me receber grupos de professores-estagiários para os orientar na aquisição e desenvolvimento de competências básicas relativas ao conhecimento da instituição escolar e da comunidade envolvente, na aplicação de conhecimentos adquiridos na formação e no domínio de métodos e técnicas relacionados com o processo ensino-aprendizagem.

I – Introdução

Ao longo de toda a minha atividade docente fui sendo confrontada com novas situações, com mudanças a nível do ensino, com reformas educativas, tendo sido necessário fazer as devidas atualizações e formações para acompanhar essas mesmas mudanças.

O cargo de Coordenadora de Departamento, foi sem dúvida, o cargo que mais exigiu de mim e será sobre esta questão que me irei debruçar nesta reflexão.

Os órgãos de gestão intermédia são de uma importância estratégica na organização escolar. Estes órgãos são fatores determinantes da qualidade educativa e pedagógica da escola, que depende, em grande parte, dos “projetos educativos e pedagógicos” que os animam, e pela dinâmica organizacional que conseguem criar.

1.1. - Questão de Partida

Tendo como base estas referências, a revisão da literatura e a reflexão pessoal acerca desta problemática, mais precisamente da temática dos órgãos de gestão intermédia, surgem-me como perguntas de partida orientadoras deste trabalho as seguintes questões:

- Como atuar em órgãos de gestão intermédia?
- Qual o conteúdo funcional do coordenador de departamento curricular?

1.2.– Objetivos

Como objectivo geral estabeleceu-se o seguinte:

- Debater a importância estratégica dos órgãos de gestão intermédia na dinâmica organizacional das escolas.

Como objectivos específicos:

- Refletir sobre as dinâmicas organizacionais das escolas;
- Partilhar experiências, perspetivas e problemas resultantes do exercício dos cargos de gestão intermédia;
- Construir diretrizes de atuação para a dinâmica organizacional e funcional dos órgãos de gestão intermédia das escolas.

Este trabalho pretende constituir um contributo para a compreensão de conceções, teorias e princípios que orientaram o cargo de coordenadora de departamento curricular numa fase de mudança, nomeadamente, com a entrada em vigor do Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio.

Assim, o trabalho centra-se basicamente, no desempenho do cargo de coordenadora de departamento curricular de Ciências Sociais e Humanas, enquanto estrutura de gestão intermédia da escola, sobretudo, no exercício das minhas funções enquanto líder e supervisor de um grupo de professores de várias disciplinas que estiveram sob a minha responsabilidade.

Foi minha intenção com esta reflexão conhecer as funções exercidas pelos coordenadores de departamento curricular, analisar as suas práticas, compreender as suas conceções relativamente ao seu papel e funções, verificar em que medida se aproximam, ou não, de um desempenho de efetiva liderança e supervisão, e tentar perceber que potenciais obstáculos se colocam a um maior desenvolvimento do seu papel, dado que as mudanças tendem a ser geradoras de resistências.

Será apresentada a minha experiência enquanto coordenadora de departamento curricular numa fase de mudança e os grupos de trabalho que necessitei de integrar e como desenvolvi o meu cargo ao longo de quatro anos. Procedi também à revisão da literatura, abordando a importância do coordenador de departamento curricular enquanto gestor e líder de uma estrutura de gestão intermédia, a gestão de conflitos, a participação na elaboração do projeto educativo e o regulamento interno.

Do ponto de vista teórico, e no quadro das opções concetuais, desenvolvi argumentos e reflexões em torno de alguns conceitos que se interligam, nomeadamente: liderança, gestão de conflitos, gestão intermédia, coordenação.

No que se refere à análise e reflexão serão tecidas algumas considerações relativas ao desempenho do cargo, aprendizagens, resolução de conflitos e mais valias adquiridas, passíveis de serem aplicadas na minha vida profissional enquanto docente e enquanto elemento de algum órgão de gestão intermédia na escola.

II – Problemática

Com a implementação de um novo Estatuto da Carreira Docente, muitas foram as mudanças introduzidas na organização das escolas e na assunção de novas funções por parte de quem nelas tem a missão de ensinar. As mudanças educativas e curriculares são

sempre um processo complexo e interferem sempre, diferentes fatores, intervenientes e contextos. No caso dos coordenadores de departamento curricular passaram a ser-lhes exigidas funções de maior relevo, no domínio da liderança dos seus departamentos e da supervisão dos seus pares. Aumentam, de igual forma, as expetativas em relação às novas responsabilidades atribuídas, assim como os eventuais obstáculos ao exercício de uma liderança e uma supervisão eficazes.

Pretendo refletir sobre a educação numa perspectiva interpretativa e crítica. Refletir sobre a forma como a escola se organiza, que interpretações atribuem os elementos que constituem os órgãos de gestão intermédia ao contexto educativo, como perspectivam a sua ação num quadro de autonomia relativa, perante as possibilidades emergentes dos movimentos de descentralização institucional da administração central

É neste quadro global que emergem questões, hoje, tão prementes como a participação democrática na gestão da escola, a adequação das respostas educativas à realidade da comunidade que serve, a flexibilização, a construção de “comunidades de aprendizagem” e, ainda, a reconcetualização das finalidades da educação com vista à promoção da qualidade do sistema educativo.

Uma abordagem em torno da organização escolar como unidade social e como acção pedagógica organizada, implica que nos detenhamos sobre os elementos de mediação nela existentes, cuja acção se revela determinante na concretização das suas finalidades. Neste enquadramento, registre-se a importância dos cargos de gestão intermédia, cuja posição estratégica no exercício de funções de coordenação/supervisão/mediação dos respectivos grupos, lhes possibilita agir como principais impulsionadores na receptividade e na promoção da inovação e da qualidade da educação.

Face aos cenários de mudança, são essenciais as práticas crítico-reflexivas sistemáticas e o investimento na valorização e construção da profissionalidade promovendo, simultaneamente, uma dinâmica de grupo que potencie as capacidades dos agentes educativos envolvidos.

Vou centrar esta reflexão, no cargo de Coordenação de Departamento Curricular, pelo facto de considerar pertinente verificar qual a situação dos agentes educativos ligados aos órgãos de gestão intermédia, relativamente à forma como se posicionam face à instituição escolar, no sentido de contribuírem para o seu desenvolvimento organizacional.

Reflectindo sobre as dinâmicas de mudança ocorridas no contexto educativo, emerge a atual conceção de supervisão e a importância que os cargos de gestão intermédia

assumem, sendo minha convicção que, no âmbito mais alargado da supervisão escolar, os gestores intermédios surgem como verdadeiros obreiros na promoção do desenvolvimento organizacional.

A qualidade do trabalho realizado na escola depende, cada vez mais, da forma como as estruturas de orientação educativa assumem ativamente o papel que lhes cabe. Os departamentos devem ser estruturas dinâmicas e os coordenadores têm um conjunto de funções que podem ter efeito na qualidade do trabalho realizado pelos outros professores que coordenam.

Quando ocupei o cargo de coordenadora de departamento curricular de Ciências Sociais e Humanas, em dois mil e um, não fazia ideia do que me esperava. Fui eleita de entre os elementos que constituíam o departamento, por maioria. O departamento era, e continua a ser, constituído pelos grupos de Geografia, História, História e Geografia de Portugal, Filosofia, Psicologia, Economia, Direito e Educação Moral e Religiosa Católica. Neste ano a escola iniciava o processo de agrupamento com as escolas do primeiro ciclo e pré-escolar e era necessário elaborar tudo de novo, reestruturar tudo. Entrei numa fase de grandes mudanças. Por isso, será necessário fazer um breve enquadramento quer à escola a que me refiro, quer à lei que regulamentava, então, esse cargo.

A escola referida neste trabalho é uma escola do ensino básico, segundo ciclo, terceiro ciclo e secundário, que entrou em funcionamento em Novembro de 1986 e, ao abrigo do Artº 8º do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, artigo 6º do Decreto Regulamentar nº 12/2000, de 29 de Agosto, e por despacho de dezanove de Abril de dois mil e dois, foi homologada a constituição do Agrupamento de Escolas, composto por quatro jardins de infância, sete escolas do primeiro ciclo e a escola sede. Fica localizada a cinco quilómetros da cidade de Viana do Castelo.

Relativamente à lei vigente irei referir o decreto que vigorava naquela fase, apresentando os pontos principais para este caso.

Durante o meu exercício profissional, enfrentei incertezas e dúvidas, experimentei conflitos de valores e dilemas de acção. Fui chamada a desempenhar uma multiplicidade de papéis para os quais não estava preparada. Senti na pele a dificuldade do muito que me foi exigido e procurei adquirir competências que me ajudassem a crescer pessoal e profissionalmente. Nesta fase, tentei aprender o máximo possível, ler, partilhar experiências, dialogar com coordenadores de outras escolas e mesmo colegas da minha escola. No fundo não era a única que vivenciava estas experiências novas. Os outros colegas experimentavam a mesma sensação de novidade, de receio, de adaptação

à mudança. Tinha consciência de que o êxito profissional do professor dependia da sua capacidade para lidar com a complexidade e resolver problemas práticos, e que isso pressupunha uma integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica. Esta capacidade implica um estudo reflexivo das situações e habilidades para atuar de modo adequado em cada caso. Perante a pressão de múltiplas e simultâneas solicitações da vida escolar, fui ativando os meus recursos intelectuais para elaborar um diagnóstico rápido da situação e desenhar estratégias de intervenção. Como me senti envolvida na conceção e implementação do meu desenvolvimento profissional, lancei-me numa busca constante pela aquisição de competências, quer ao nível da dimensão pessoal, quer ao nível dos valores e do posicionamento crítico sobre a minha própria forma de actuar, aquilo que é designado por Simões “o saber ser e o saber tornar-se” (1995: p. 64). Assim, desenvolvi algumas atitudes, tais como, o poder de reflexão, os hábitos de trabalho e de ordem, a aceitação e a iniciativa da crítica, a entreajuda, a autodisciplina. Ao ser eleita como coordenadora de departamento, e como nos encontrávamos em ano de mudanças organizacionais, fui inserida num grupo de trabalho para a elaboração do Projeto educativo da escola.

O Projecto Educativo assume aqui um papel preponderante. Nele devem ser consideradas as diferentes dimensões que caracterizam o meio.

É nesta lógica de acção que a autonomia faz sentido. A coerência que se estabelece entre o modo de agir e o público a quem essa ação se destina não pode estar, de forma alguma, descontextualizada do meio envolvente e das características específicas dos alunos oriundos desse mesmo meio.

O modo de intervenção dos diferentes atores educativos exige uma coordenação responsável, contextualizada e geradora de dinamismo.

Foi neste cenário que me movimente e no qual assumi um papel preponderante, sabendo que aos coordenadores compete desenvolver a qualidade do sistema educativo, através da monitorização colaborativa dos seus intervenientes, com base num trabalho de coordenação, supervisão, mediação, organização e promoção de sistemas relacionais que envolvam todos os actores em prol do mesmo objectivo.

O Decreto-Lei nº 115-A/98 prevê, no seu capítulo IV, artigo 34º, a criação das estruturas de orientação educativa que, em articulação com o conselho pedagógico e com a direcção executiva, visa a promoção da qualidade educativa, com base nas orientações definidas no projecto educativo e no regulamento interno. De igual forma, fiz parte de um grupo de trabalho para a elaboração do novo regulamento interno.

Sendo o PEE um dos pilares que irá determinar o “plano de acção” de uma escola, a ele se associam o Projecto Curricular (PC) nas suas diferentes dimensões, o Plano Anual de Actividades (PAA) e o Regulamento Interno (RI), sem os quais, não é possível a operacionalização dos objectivos definidos. Como elemento do conselho pedagógico esteve também inserida num grupo de trabalho para a elaboração do Projeto Curricular de Escola (PCE). O PCE foi elaborado de acordo com os limites estabelecidos no “Currículo nacional” e de acordo com o Projeto Educativo, tendo em conta a organização das áreas e disciplinas e dos tempos letivos, a distribuição do serviço docente e orientados pela análise do contexto e dos problemas concretos, pelas prioridades que a escola estabelece e pela apreciação dos recursos passíveis de mobilizar. As estratégias de concretização e desenvolvimento do Currículo Nacional e do Projeto Curricular de Escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objeto de um Plano Curricular de Turma concebido, aprovado e avaliado pelo Conselho de Turma.

No que diz respeito ao Plano Anual de Atividades é de referir que era elaborado pela direção com base nas propostas apresentadas pelos respetivos departamentos e posteriormente enviado ao conselho pedagógico para apreciação e a sua aprovação final era feita em Assembleia de Escola.

O Regulamento Interno era elaborado pela direção, com a ajuda dos coordenadores de departamento, como um instrumento essencial de aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão, consagrado no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, pretendendo complementar os normativos legais em vigor e dar-lhes mais sentido no contexto particular do Agrupamento, subordinando-se a um conjunto de princípios orientadores.

Ao assumir o cargo de coordenadora defrontei-me com a necessidade de ser líder, de orientar, coordenar e liderar um grupo vasto e heterogéneo.

A liderança assumida implicou a criação de condições necessárias para que todos os membros pudessem dar o seu melhor, num clima de empenhamento e desafio, já que o grupo era grande. Nem sempre é fácil liderar e gerir conflitos e interesses, mas creio que desempenhei essa função da forma mais correta e adequada.

III. Revisão da Literatura

3.1. Administração e gestão

À escola, cabe por direito, a formação de cidadãos, fornecendo-lhes o conhecimento e as competências necessárias para se integrarem num contexto social em constante transformação, nos seus diversos factores e nos mais diferentes níveis, reflexo das sociedades modernas, em busca de uma escola mais moderna e democrática e compatível com a estrutura social.

A administração e gestão escolar constitui um problema que a todos preocupa, à sociedade em geral e à comunidade escolar em particular, transformando-se numa questão complexa. Na prática, aponta-se no sentido da introdução de inúmeras alterações no sistema de gestão e administração, com o intuito de a tornar mais democrática e participativa por forma a responder aos desafios do futuro.

Como afirma Lima no livro Equipas Educativas:

“A defesa da colegialidade docente recorre a uma pluralidade de argumentos: os benefícios intelectuais e profissionais que os professores retiram do contacto com os colegas para discutir ideias sobre as suas práticas e partilhar experiências; a partilha de problemas e dificuldades como ajuda para a superação da insegurança individual; o aumento de níveis de auto-eficácia e a melhoria da aprendizagem dos alunos daqueles professores que se envolvem em interacções profissionais com os colegas; a aquisição de maior poder de decisão e controlo do trabalho profissional por parte dos professores através da constituição de equipas de trabalho”

(Lima (2004) in Formosinho e Machado) (p.30)

A ideia de mudança está presente no espírito do homem desde sempre, conduzindo-o a explorar novos horizontes, sondando futuros mais promissores.

Deseja-se, hoje, uma escola mais organizada e criativa, com uma nova filosofia educacional, com novos processos de administração tendo em vista a satisfação das novas exigências sociais e, principalmente, que responda às necessidades de um futuro próximo, onde os critérios e sistemas implementados, hoje, terão de ter em relação a esta instituição, projectos e soluções mais criativas e dinamizadoras.

A experimentação de novas estruturas, novos conceitos, novas atitudes, proporcionam à comunidade escolar vivências que são necessárias para um melhor e eficaz funcionamento das escolas.

Com a introdução do DL 115-A/98, de 4 de Maio, Regime de Autonomia e Administração e Gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, que foi alterado pela Lei 25/99, de 28 de Janeiro, pretendia-se incentivar a uma profunda alteração ao nível da administração e gestão escolar. Introduziu mudanças organizacionais e, na gestão e administração das escolas, altera a constituição dos órgãos de gestão, criando a figura do director executivo em substituição da do presidente do conselho directivo.

As escolas estão vocacionadas para adquirirem uma cultura e identidade próprias, embora contenham normativos de carácter geral e estejam condicionadas por estruturas organizacionais iguais. Não se pode, no entanto, esquecer que as escolas são todas diferentes e é neste sentido que esta reforma criou as condições e estruturas de gestão para que se possam encontrar os mecanismos que as diferenciasssem de forma a que cada uma se individualizasse.

Todas estas alterações trouxeram consigo a expectativa de uma maior autonomia e mais flexibilidade na prática da gestão escolar.

3.2. – Autonomia

A escola é considerada uma organização pedagógica, onde as práticas da democracia são objetivo dessa ação. Nesta escola deve existir uma pedagogia de justiça onde se pratica uma pedagogia da aprendizagem e a liderança como objeto da ação pedagógica.

A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais para uma nova organização de todo o sistema educativo. As escolas, como centros de políticas educativas, têm de construir a sua própria autonomia a partir da comunidade onde se encontram inseridas, dos seus problemas e das suas potencialidades, sempre numa perspectiva de se encontrar a melhor resposta face aos novos desafios.

A autonomia deverá ser encarada como um processo de mudança, tendo em conta a melhoria da qualidade da educação, de uma forma responsável e partilhada por toda a comunidade educativa. O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, com um projecto pedagógico comum, que pretende favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos; superar situações de

isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social; reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos; garantir a aplicação de um regime de autonomia de administração e gestão; valorizar e enquadrar experiências em curso. No caso das organizações educativas surgem legitimados novos conceitos como o de Autonomia, Participação e Projecto Educativo. Estes têm vindo a assumir os sinais de uma certa ritualização quer ao nível do discurso (no domínio da política educativa) quer ao nível da legislação e bibliografia mais específica. Importa pois circunscrever e explicar alguns destes conceitos, nomeadamente através da ponderação do contributo de alguns autores de referência. Em qualquer dos casos, o que sobressai é o grau de poder que, intrinsecamente, pode regular a tomada das próprias decisões. Num conjunto de termos retóricos, descodificados por Lima (1994a, p.126) como a democratização, a participação e a autonomia, a ideia de "projecto educativo" e de "comunidade educativa" são ideias que não desaparecem pura e simplesmente, pelo contrário, ressurgem com maior intensidade e frequência, mas concentrando novos significados que decorrem das orientações acima referidas.

3.3. - O DL 115-A/98, de 4 de Maio e a Autonomia

Podemos dizer que o DL 115-A/98, de 4 de Maio, vem implementar a autonomia no processo de gestão das escolas. O conceito de autonomia encontra-se especificado na introdução do mesmo DL. Construí-la implica uma mudança muito significativa no modo de fazer as coisas por parte das autoridades, governo e poder local, implica vê-la a partir dos problemas concretos que envolvem o seu meio, que, ao mesmo tempo, potenciam uma configuração específica. Deste modo, define-se como um projecto profundamente enraizado na realidade social que o complementa, não eliminando a responsabilidade tutelar do Estado, antes pelo contrário, faz com que se perca a conspécção de um modelo único de gestão, que subsume, por completo, a possibilidade de cada escola dar um rosto concreto à autonomia.

3.4. – Órgãos de Gestão Intermédia

3.4.1. – Coordenação de Departamento

Com todas as mudanças implementadas assiste-se à tentativa de um maior envolvimento e responsabilização de todos os membros da comunidade educativa, verificando-se uma

presença menos acentuada do corpo docente em benefício da integração destes novos elementos.

Neste novo modelo, os departamentos curriculares têm como função assegurar a articulação curricular e as dinâmicas a desenvolver pelas escolas e neles se encontram representados os agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares, de acordo com os cursos lecionados e o número de professores por disciplina.

A sua coordenação é da responsabilidade de um professor profissionalizado, eleito de entre os docentes que o integram. Este normativo já não prevê a existência de delegado ou representante de grupo, no entanto, a minha escola salvaguardou no regulamento interno a manutenção deste cargo.

Este normativo pretende formalmente levar as escolas a colocarem-se no centro das políticas educativas de modo a que, a partir do Projecto Educativo de cada estabelecimento/agrupamento, que presume consubstanciar a vontade, os interesses e as necessidades “dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local” e a serem mais autónomas e participativas. (Decreto-Lei nº115-A/98). Pretende, ainda, desenvolver um espírito de dinamismo e competências crescentes, apto a fazer face aos problemas específicos de cada escola. A escola passa assim, a ser responsável pela implementação de uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa.

Deste modo, a concepção de uma organização da administração educativa centrada na escola vem favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades. Possibilita, ainda, a criação de uma cultura escolar e social de reconstrução da educação nos seus contextos sociais, pelos próprios agentes e comunidades locais.

O Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho, surge, no ano seguinte, para estabelecer o quadro de competências das estruturas de orientação educativa e de gestão intermédia previstas no supracitado decreto.

Relativamente às competências do coordenador de departamento curricular, cabe-lhe promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o departamento, assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas em estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta da escola ou do agrupamento de escolas, promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de

estratégias de diferenciação pedagógica, propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adoção de medidas pedagógicas destinadas a melhorar as aprendizagens.

Assim, é fácil, verificar, que com este decreto foram colocados novos desafios e novas exigências quer ao trabalho desenvolvido pelos departamentos, quer pelos coordenadores. O seu envolvimento em matérias de âmbito curricular, de avaliação e de gestão intermédia no quadro da autonomia conferida a cada escola é, nesta fase, bastante maior. Desta forma os gestores intermédios colaboram na concretização do projeto educativo com vista ao desenvolvimento de uma escola de qualidade. Cabe-lhes detetar áreas de carência pedagógica e encontrar estratégias para colmatar essas carências. Como diz Isabel Alarcão, “espero que os detentores desses cargos apoiem e orientem os professores no desempenho das suas tarefas e coordenem e avaliem os projectos e actividades que são da sua responsabilidade” (p.8)

Assim, ao gestor intermédio, ligado às Estruturas de Orientação Educativa, passou a competir criar e desenvolver estratégias que estimulassem o potencial de cada um dos elementos do Departamento/grupo que coordenava, para que conseguissem atingir a plenitude das suas capacidades, num apelo constante à participação, à interação, à inovação, à reflexão e à promoção do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

O coordenador atua sempre em grupo e não sozinho, não se isolando no seu cargo porque uma coordenação/supervisão dinâmica e partilhada constitui um enorme contributo para a mudança de paradigma em educação, ao sugerir que o trabalho desenvolvido, assente numa visão democrática e interactiva, não apenas ao nível da dinâmica de grupo, mas também na criação de mecanismos de intervenção e de colaboração com as estruturas de gestão de topo.

É, de facto, importante e necessário que os agentes educativos se envolvam mutuamente na consecução de objectivos e propósitos comuns, para que surja um comprometimento, que origine uma sinergia geradora de resultados e efeitos muito positivos e de sucesso.

“O aprofundamento da autonomia das escolas assenta, fundamentalmente, na perspetiva de uma gestão participada e democrática, a qual passa por uma intervenção activa dos professores, no que respeita à definição de políticas educativas que as identificam, nomeadamente ao nível das estruturas onde estão representados

diretamente, mas passa igualmente pela assunção e legitimação das funções de liderança no desempenho dos cargos de gestão intermédia” Isabel Alarcão (p. 48)

Os coordenadores surgem, assim, como aqueles que implementam novas práticas de gestão democrática e que levam a que se favoreça um envolvimento coletivo mais efetivo, com vista à promoção da colegialidade, da corresponsabilização, da partilha, da mobilização e do comprometimento de todos os elementos que coordenam.

A responsabilidade e o compromisso que corresponde ao Coordenador Pedagógico está presente na formação contínua no seu dia a dia escolar. Desta forma, deve ser analisado e incorporado ao processo de desenvolvimento pedagógico dos pedagogos.

O respeito dá-se como a capacidade de valorizar a liberdade e a dignidade do ser humano que pensa e sente, tanto para o outro como para si mesmo, e a solidariedade disponibiliza-se ao levar em conta as aspirações de todos, e de estabelecer relações de troca, a partir do reconhecimento do outro na sua essência. O papel do coordenador funcionará tanto como definitivo como facilitador. Na escola, considerado espaço de construção de cultura e de relações humanas, estarão não só os valores, bem como atitudes, conceitos de justiça, compromisso, democracia e gestão de conflitos. Desta forma, algumas das atribuições do Coordenador Pedagógico passam por desenvolver um trabalho harmónico dentro da escola, conversar com frequência com os professores sobre o desempenho discente; acompanhar o professor em relação ao que faz e como faz o seu próprio trabalho; criar situações para a solução dos problemas que surjam no grupo de professores; discutir diferentes maneiras de trabalho, partilhando experiências. Cabe ao Coordenador favorecer a construção de um ambiente democrático e participativo em que exista o incentivo. Com as variadas transformações que ocorrem no mundo atual (de ordem económica, política, social, ideológica), a escola, como instituição de ensino e de práticas educacionais, depara-se com inúmeros desafios, pondo em risco a sua ação frente às exigências que surgem. Desta maneira, os profissionais do Sistema Educacional precisam estar conscientes de que os alunos devem ter uma formação cada vez mais ampla, que promova o desenvolvimento das capacidades desses sujeitos. Com tantas mudanças que se observam, é importante que o Coordenador visualize a importância do seu papel, da necessidade de valorizar a sua formação contínua, para que tenha mais suporte e desempenhe com qualidade sua função. Desta forma, a relação entre o professor e o coordenador estreita-se e ambos crescem no sentido prático e teórico, proporcionando a confiança e o respeito dentro da

equipa. É aqui que entra o trabalho do professor-coordenador e fundamentalmente um trabalho de formação contínua em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam as suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver o seu trabalho, o professor-coordenador favorece a tomada de consciência dos professores sobre as suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam. Ao estimular o processo de tomada de decisão, visando alternativas para superar problemas, e ao promover a constante retoma da atividade reflexiva, para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas, o professor-coordenador propicia condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias realizações nas atividades práticas. À medida que os professores e coordenadores agem juntos, através da reflexão/ação, ocorrem momentos riquíssimos para a formação. Agindo conjuntamente, observando, discutindo e planeando vão vencendo dificuldades, expectativas e necessidades, o que requer momentos individuais e coletivos entre a equipa, atingindo os objetivos desejados. Um Coordenador revela uma grande capacidade de articular diferentes tipos de saberes para solucionar os desafios e fazer mediações de conflitos e problemas, fazer a sincronia de factos, situações, acontecimentos, exige uma sabedoria pessoal adquirida, muito provavelmente, em diversas pontes: na família, na escola, nas relações interpessoais, na formação do profissional, na instituição, na experiência. A forma como o coordenador integra estes saberes, quando e como os põe em ação, é algo muito particular. Tem muito a ver com os sentidos e significados que atribui aos problemas que enfrenta e com o tipo de questão que precisa resolver no seu dia a dia. As relações interpessoais passam pela prática do coordenador que precisa articular as instâncias da escola e família, sabendo ouvir, olhar e falar com todos os que pedem a sua atenção.

O papel do Coordenador é ajudar na construção de um ambiente democrático e participativo, promovendo mudanças atitudinais, procedimentais e conceituais nos indivíduos. Com inúmeras responsabilidades já descritas o Coordenador enfrenta outros conflitos no espaço escolar, tais como: tarefas de ordem burocrática, disciplinar, organizacional.

Isso significa que as relações da equipa com os saberes são mediadas pelo trabalho que lhes fornece instrumentos para enfrentar e resolver situações diárias. Tardif (2000) afirma que essa diversidade advém da origem social dos saberes: alguns provêm da história familiar e da cultura pessoal, outros do processo de escolarização, outros dos recursos de formação profissional e outros, ainda, da instituição educacional e das

próprias experiências da sua profissão. Os saberes da experiência são saberes práticos do decorrer do dia a dia, representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam a sua profissão e sua prática diária. O trabalho educacional é um trabalho essencialmente interativo. Para Tardif (2000) é um trabalho que envolve e engloba inúmeros saberes humanos a respeito das relações humanas. Assim, o autor procura compreender as características da interação humana. A última proposta de Tardif (2000) relaciona a questão dos saberes com o repensar da formação dos professores, defendendo a ideia dos saberes no seu dia a dia, os saberes construídos na experiência, permitindo renovar as nossas concepções a respeito da formação docente, mas também das suas identidades, contribuições e papéis profissionais.

3.4.2. – Coordenação de grupos disciplinares

Em 1976, quando foi regulamentada pela primeira vez a existência de um órgão com representatividade disciplinar surgiram as denominadas estruturas de conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade. Os representantes destas estruturas (delegados de grupo, subgrupo ou disciplina) eram eleitos anualmente e tinham como função a orientação pedagógica, a promoção da cooperação entre todos os elementos da escola e a coordenação interdisciplinar.

Em 1989, perante o Despacho nº 8/SERE, de 3 de Fevereiro, foi redefinida a composição do conselho pedagógico que incluía, para além dos delegados de grupo, os representantes de disciplina. Esta alteração continuou a manter uma grande fragmentação das disciplinas, pois cada uma tinha o seu delegado ou representante. No mesmo ano estabeleceu-se a reorganização dos planos curriculares do ensino básico e secundário, ou seja, consagraram-se os mapas com os planos curriculares para cada nível de ensino (Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto). Nos termos do art.º 6, foi criada uma área curricular não disciplinar - área escola - cujo objectivo era a concretização dos saberes através de atividades e projectos multidisciplinares, através do estabelecimento de parcerias entre a escola e instituições comunitárias e para a sua realização surge a expressão "áreas pluridisciplinares". Desta medida, emergiu uma importante confluência de conceitos: cooperação, grupo disciplinar, sequencialidade e áreas disciplinares. Estes conceitos constituíram a semente do que denominamos,

actualmente, articulação horizontal e vertical, bem como o trabalho pluridisciplinar através da agregação de disciplinas.

Ao longo dos anos 90, surgiram diversos normativos que levaram o seu tempo a ser implementados; no entanto, as políticas educativas passaram a valorizar as estruturas intermédias de gestão e surge pela primeira vez, a noção de departamento curricular (DC), coordenado por um professor designado coordenador de departamento (CD). Esta nova estrutura conduz a uma diferente organização das áreas disciplinares e a mudanças na organização curricular geral das mesmas, proporcionando a articulação disciplinar vertical e a interdisciplinar.

Na sequência, o tão estudado Decreto-Lei 115-A/98, estabelece:

“— Com vista ao desenvolvimento do projecto educativo da escola, são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com a direcção executiva, no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspectiva da promoção da qualidade educativa. — A constituição de estruturas de orientação educativa visa, nomeadamente: a) O reforço da articulação curricular na aplicação dos planos de estudo definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da escola; b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos; c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso” (capítulo IV, art.o 34, ponto 2).

No entanto, com a proliferação de disciplinas e tendo em conta a evolução constante do conhecimento em cada uma delas e as interrelações disciplinares que se foram estabelecendo (Goodson, 2001), tornou-se notória a necessidade de se definirem pontos de contato entre as múltiplas disciplinas emergentes. Surgiram, desta forma, conceitos como pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Para Neto-Mendes, Costa e Pereira (2004) as estruturas intermédias podem ser analisadas segundo várias perspetivas. Numa perspetiva social, temos uma realidade pedagógica massificada e heterogénea que conduz a uma complexidade estrutural e organizacional das escolas que se torna insustentável e tem dificuldades em gerir sistemas de grandes dimensões. Numa perspetiva organizacional, torna-se imperioso realizar uma descentralização interna, e criar estruturas de nível intermédio que façam a articulação e a ligação entre o topo e a base. Do ponto de vista político, é necessário por em ação as diretivas que consagram uma participação democrática de todos os professores na organização e gestão da escola, de formas diversas, com o objetivo de

produzir e implementar projetos (projeto educativo, por exemplo), incentivar as práticas de colaboração profissional, com a necessidade de rentabilizar recursos e, especialmente, adequar e contextualizar o currículo nacional à realidade específica dessa escola. Assim a noção de DC corresponde a uma estrutura de coordenação vertical dos professores de uma disciplina (intradisciplinar) e a uma estrutura de coordenação horizontal dos vários professores de áreas de saber próximas (inter/pluridisciplinaridade). Mas a especialização disciplinar, enraizada nas várias culturas profissionais, tem sido ultrapassada muito lentamente numa continuada postura defensiva de cada disciplina e dos seus conteúdos disciplinares (Abelha, 2007); Roldão (2009) reforça esta ideia de inércia em relação ao desenvolvimento de uma cultura interdisciplinar que visa uma alteração à estrutura organizacional das disciplinas, referindo a necessidade de “(...) criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas (...) que se traduz na interdisciplinaridade curricular” (pp.34-35).

Alguns estudos recentes sobre a realidade portuguesa ajudam a clarificar o lugar desta estrutura nos agrupamentos de escolas, as suas funções e o papel desempenhado pelos diversos atores. Assim, numa perspetiva organizacional e estrutural, a organização da estrutura escolar alicerça-se, entre o vértice estratégico de topo (órgão com função de gestão global, elevada responsabilidade sobre a organização; que garanta a concretização dos seus objetivos de um modo eficaz; defina e desenvolva estratégias de atuação; funcione como um todo e de um modo integrado; supervisione os recursos humanos e materiais; governe e controle globalmente a escola), o vértice intermédio, que tem as mesmas funções das do topo, mas no contexto da gestão da própria estrutura e a base/ núcleo operacional (conselhos de turma, sala de aula, conjunto de todos os professores e alunos). Outros autores definem a estrutura intermédia, como sendo maleável e apta a ajustar-se, tanto às exigências do nível hierárquico superior, como às condições e capacidades dos níveis hierárquicos inferiores.

Segundo Formosinho e Machado (2009), para este novo modelo de reorganização e reestruturação da escola, a nível macrosistémico com o agrupamento de várias unidades de gestão e a nível mesosistémico com junção de vários grupos disciplinares em departamento, o “(...) protagonismo cabe mais às estruturas e aos responsáveis de gestão intermédia do que à liderança de topo” (p.13).

Ainda com base nas teorias da administração, é de realçar a posição de Chiavenato (1999) que considera que, para um administrador de uma organização ter sucesso, são

necessários três tipos de capacidades fundamentais: técnicas, humanas e concetuais. Estas capacidades sobem numa escala hierárquica à medida que os níveis de exigência por inerência de cargos atribuídos são também mais exigentes no desempenho das suas funções.

3.4.3. – Conselhos de diretores de turma

A complexidade da escola de massas é uma consequência da combinação de vários fatores que se potenciam mutuamente. Assim, para além da grande heterogeneidade do corpo discente, há a acrescentar o fenómeno da superlotação e do gigantismo que levam a concentrar, em espaços exíguos, milhares de alunos e centenas de professores, de tal modo que, não se vive na escola, não se vive a escola, está-se sempre em constante circulação. Por outro lado, a diversidade de formações do corpo docente e a pluralidade de papéis cometidos à escola, puseram a descoberto a fragilidade de uma gestão pedagógica intermédia assente na existência de, dois ou três, diretores de ciclo com responsabilidades no enquadramento pedagógico dos docentes e dos alunos.

É neste contexto que se inscreve o aparecimento de uma nova figura de gestão intermédia, que toma a turma como unidade nuclear de organização do processo de ensino, a quem compete, além de presidir ao conselho de turma e ao serviço de orientação escolar, apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma e assegurar os contactos com as respetivas famílias.

É com a aprovação do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, pelo decreto nº 48572, de 9 de Setembro de 1968, que o cargo de director de turma é criado e regulamentado, conferindo-se-lhe responsabilidades em áreas aparentemente idênticas às que estavam sob a alçada do diretor de ciclo que, por sua vez, já tinham constituído o campo de intervenção do diretor de classe. A tradicional "tríplice função": coordenação do ensino, controlo disciplinar dos alunos e o contato com as famílias constitui, também aqui, o núcleo duro das atribuições do diretor de turma.

Cremos, no entanto, que a substituição do diretor de ciclo pelo director de turma tem um alcance que vai muito para além da mera alteração de nomenclatura e que configura mesmo outra *escala de prioridades* determinada pela difusão crescente de uma nova ideologia organizacional que acabará por impregnar fortemente o contexto educativo.

Vejamos, mais de perto, em que medida a nova estrutura de gestão pedagógica representa uma rutura com a precedente. Dissemos acima que o diretor de turma mantém a "tríplice função" que tinha sido apanágio quer do diretor de classe quer do diretor de ciclo e que tal poderia ser interpretado como uma das constantes na evolução. Faltou, no entanto, referir que, embora essa "tríplice função" no essencial se mantenha, há uma alteração que reputámos de bastante significativa: a coordenação dos professores da turma deixa de constituir a primeira referência, cedendo o lugar ao "apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma e assegurar os contactos com as famílias". Esta alteração é tanto mais significativa quanto, a "conexão interna e a unidade do ensino" sempre constituiu a primeira atribuição quer do diretor de classe quer do diretor de ciclo, enquanto a regulamentação posterior colocará sistematicamente a integração dos alunos na vida escolar como primeira atribuição do diretor de turma. Por outro lado, a visita a aulas, direito/dever do diretor de classe e do diretor de ciclo, deixa de constituir uma atribuição do diretor de turma que, igualmente, deixa de ser explicitamente apresentado como a principal autoridade do agrupamento que dirige.

Claro que o diretor de turma mantém responsabilidades na articulação interdisciplinar na medida em que lhe compete "assegurar a coordenação entre os grupos de disciplinas", contudo a perda da face mais visível da operacionalização dessa atribuição conduziu, progressivamente, ao seu desaparecimento do campo das representações das valências percebidas do cargo de director de turma.

O serviço de orientação escolar, organizado ao nível da turma, era presidido pelo diretor de turma que, em colaboração com um grupo de professores para o efeito designado, deveria proceder ao estudo e à elaboração das conclusões dos processos individuais de orientação escolar dos alunos. Ao nível da turma, a organização e preparação para estudo dos processos individuais estava a cargo de um dos professores da equipa anteriormente referida. Esse elemento deveria ser seleccionado de entre os "elementos do corpo docente com preparação psicopedagógica, cultura humanística e mais de 30 anos de idade" e, além disso, deveria obrigatoriamente sujeitar-se a "cursos de aperfeiçoamento". Embora, não se prescreva, de forma taxativa, que tal escolha deva recair no diretor de turma, cremos que essa seria a solução mais congruente dada a sua posição privilegiada no acesso à informação necessária para a organização dos processos individuais. Aliás, sintomaticamente, o número máximo de turmas cujos

processos podiam ser organizados pelo mesmo professor é igual ao número máximo de direções de turma autorizadas para o mesmo diretor, e que, no caso, eram quatro.

Nesta perspetiva, o diretor de turma existe, sobretudo, para resolver os problemas de disciplina dos outros professores. Atuando de forma preventiva, compete-lhe uma intervenção junto dos alunos de modo a sensibilizá-los para as virtudes da cultura escolar. Se o currículo uniforme não se adapta aos interesses plurais dos alunos, cabe ao diretor de turma ajustar o currículo aos alunos, desenvolvendo ações que promovam a sua correta integração na vida escolar.

3.4.4. – Conselhos de turma

No âmbito específico da intervenção do diretor de turma, e num espaço particularmente vocacionado para a decisão colegial, o conselho de turma, também aqui a decisão participada, mesmo nas questões em que ela é formalmente determinada, parece ausente.

De acordo com o normativamente estipulado, a classificação dos alunos em cada uma das disciplinas é uma responsabilidade do conselho de turma, cabendo ao professor da disciplina apenas propor a classificação, sendo a sua validação uma competência colegial. No entanto, salvo raras exceções, o que era suposto ser uma proposta é tomado como um juízo final, mesmo quando a avaliação é feita por docentes, ainda, não profissionalmente certificados. Por outro lado, as decisões tomadas ao nível do conselho de turma, ainda que colegialmente construídas, assumem com frequência a mera categoria de "sugestões", pois o seu carácter vinculativo ao nível da sala de aula é comprometido pelo seu estatuto de espaço com acesso reservado. Acresce, ainda, que a ausência de um ritual de indução na ocupação fortemente estruturado, agravado pela diversidade de processos de profissionalização, tem dificultado a emergência de uma identidade profissional estruturada em torno de um conjunto de valores partilhados, condição considerada necessária a um processo de decisão baseado no consenso. A própria incerteza da tecnologia educativa funciona como obstáculo à emergência de consensos. É muito reduzido o acordo entre os diferentes professores quanto à eficácia educativa de determinado método pedagógico.

Em relação às "habilidades interpessoais", tomando por referência o plano formal-legal das "orientações para a acção", há alguns requisitos que podem ser integrados nesta categoria. A portaria 970/80, inclui nos "requisitos desejáveis", que devem satisfazer os

diretores de turma, a "capacidade de relacionamento fácil com os alunos, restantes professores, pessoal não docente e encarregados de educação, expressa pela sua comunicabilidade e modo como são aceites" e ainda a "tolerância e compreensão associados sempre a atitudes de firmeza que impliquem respeito mútuo".

Cada indivíduo luta por uma variedade de interesses (pessoais, profissionais, políticos) e é a especificidade dos interesses, num determinado momento, que determina as solidariedades para essa intervenção particular. Considerando que os professores, enquanto grupo profissional, poderão ter interesses comuns a defender, sobretudo quando a sua profissionalidade é questionada por membros externos, é plausível que aqueles esperem do diretor de turma, enquanto representante da *face pública* da organização, uma postura que privilegie a defesa dos pares, mesmo em detrimento de valores, considerados pelos próprios, mais consistentes com o seu papel.

Admitir que o diretor de turma se possa aliar aos outros professores da turma para combater, por exemplo, tentativas de intromissão dos pais em áreas julgadas ilegítimas, não significa que se exclua a possibilidade de, noutros contextos, o diretor de turma se coligar com os pais para lutar por interesses, nesse momento, percebidos como comuns. Parece-nos ser o caso quando os diretores de turma procuram o apoio dos pais para "combater" alunos considerados indisciplinados. No entanto, no quadro desta perspetiva teórica, aquilo a que se chama "colaboração entre os pais e a escola", parece mais consistente com o conceito de cooptação do que com uma prática de partilha efectiva de poder.

O conceito de cooptação pode revelar-se bastante produtivo na interpretação do papel do director de turma. Selznick (1971) define cooptação como "o processo de absorção de novos elementos na liderança ou estrutura de decisões políticas de uma organização, como meio de evitar ameaças à sua estabilidade ou existência". A abertura à participação de novos elementos na estrutura organizacional não representa necessariamente uma partilha real do poder, podendo resumir-se a uma mera "encenação participativa" mas, não obstante isso, pode ser fundamental para repor a legitimidade da organização.

A preocupação com a integração dos saberes e com a harmonização das práticas pedagógicas dos diferentes professores é, aliás, uma das justificações oficiais para a criação do gestor pedagógico intermédio centrado na coordenação interdisciplinar horizontal.

A crescente ênfase na interdisciplinaridade, no desenvolvimento de projectos multidisciplinares, no "apelo interdisciplinar", conferem particular centralidade à reflexão sobre a valência do diretor de turma como coordenador de uma equipa docente. À luz dos modelos formais, a estrutura é um elemento fundamental na integração e coordenação dos diferentes elementos da organização. No caso das escolas, a coordenação dos diferentes professores da mesma turma constitui uma atribuição do diretor de turma. A criação desta estrutura de gestão intermédia foi, em parte, justificada como resposta à necessidade de articular os desempenhos de um conjunto de professores que desenvolve um projeto comum: o desenvolvimento cognitivo e psicossocial de um agrupamento específico de alunos.

Um nível elementar de articulação entre os diferentes elementos do conselho de turma pode medir-se através do grau de conhecimento que cada um dos docentes desse agrupamento manifesta em relação aos métodos e estratégias de ensino que, num determinado momento, estão a ser utilizadas pelos outros professores dessa turma.

Diferentes tipos de reuniões foram sendo institucionalizados: apuramento periódico do aproveitamento e assiduidade dos alunos; coordenação da atividade dos professores da turma; resolução de questões de natureza disciplinar. Essas reuniões foram classificadas em ordinárias e extraordinárias, devendo as primeiras ocorrer no início, no meio e no fim de cada um dos períodos letivos, enquanto as segundas ficaram dependentes da ocorrência de eventuais problemas de natureza pedagógica ou disciplinar. Assim, quando um problema desta natureza é detetado, por exemplo a "partição dos saberes", pode ser convocada uma reunião do conselho de turma, onde o problema é debatido e as principais decisões exaradas em acta. A simples realização da reunião passa a ser considerada como um testemunho da articulação dos diferentes professores e as decisões formalmente registadas tomadas como sinónimo das condutas profissionais actualizadas ao nível da sala de aula.

3.4.5. – Serviços técnico-pedagógicos (SPO; BE; NAE - Ed.Especial)

Os serviços técnico-pedagógicos compreendem as áreas de apoio sócio-educativo, orientação vocacional, a educação especial, a biblioteca e serviços de apoio educativo e são assegurados por pessoal técnico especializado ou por pessoal docente.

A sua finalidade consiste em promover a existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos, devendo conjugar a sua atividade com as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, atendendo às orientações emitidas pela Direção.

Os serviços técnico-pedagógicos integram as seguintes estruturas:

- a) Serviços de Psicologia e Orientação (SPO);
- b) Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos (BE);
- c) Núcleo de Apoio Educativo (NAE); Educação Especial.

O modo de organização interna, funcionamento e articulação com outros serviços é definido em normas internas ou no respetivo regimento, após homologação pelo Diretor. Na preparação do ano lectivo, os vários serviços, tomando como referência o Projecto Educativo de Escola, elaboram um plano de acção coerente com o Plano Anual de Atividades e com as necessidades diagnosticadas. Apenas as atividades programadas que não se incluam nas tarefas correntes do dia-a-dia deverão ser inscritas no Plano Anual de Actividades setorial.

Os responsáveis pelos diversos serviços técnico-pedagógicos devem apresentar à Direcção, um relatório crítico anual das actividades desenvolvidas.

O Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) tem como objectivo geral o apoio psicopedagógico a alunos e docentes, o desenvolvimento de atividades de orientação escolar e profissional e a colaboração e apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade educativa.

As atividades são desenvolvidas de forma integrada, num trabalho articulado com o dos professores e outros serviços, contribuindo para a promoção do sucesso educativo. O SPO desenvolve a sua acção nas áreas de apoio sócio-educativo e orientação vocacional, sendo três os domínios prioritários de intervenção:

- a) O apoio psicopedagógico a alunos e a professores;
- b) O apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade educativa.
- c) A orientação escolar e profissional.

As atribuições do Serviço de Psicologia e Orientação passam por colaborar com a comunidade educativa prestando apoio psicopedagógico às atividades educativas, identificando as causas do insucesso escolar e propor medidas tendentes à sua

eliminação.

Articular em colaboração com os órgãos de gestão da escola e com outros serviços especializados, nomeadamente das áreas de saúde e da segurança social, de modo a contribuir para o correto diagnóstico dos alunos e planear medidas de intervenção. Apoiar alunos no processo de desenvolvimento da sua identidade pessoal e do seu projeto de vida. Planear e executar atividades de orientação escolar e profissional através de programas e ações de aconselhamento a nível individual e de grupo. Colaborar com outros serviços, nomeadamente no apoio à celebração de protocolos, tendo em vista a organização de informação e orientação profissional. Desenvolver ações de informação e sensibilização dos pais e da comunidade em geral no que respeita à problemática que as opções escolares e profissionais envolvem. São atribuídas ao SPO, no âmbito do acompanhamento dos Cursos de Educação e Formação, o exercício das seguintes competências: intervir no acesso e na identificação dos alunos candidatos aos cursos de educação e formação através de um processo de orientação escolar e profissional; colaborar na organização dos cursos, designadamente, na identificação dos interesses dos alunos da comunidade educativa, no levantamento das necessidades de formação e das saídas profissionais emergentes na comunidade local, bem como, na divulgação da oferta educativa e formativa das escolas que abrange e na articulação com outros estabelecimentos de ensino, de forma a contribuir para uma rede diversificada e complementar de ofertas de cursos a nível local; contribuir, em colaboração com a equipa pedagógica de cada Curso de Educação e Formação, para a definição e aplicação de estratégias infusivas ou aditivas de orientação e estratégias psicopedagógicas, apoiando a elaboração e aplicação de programas de desenvolvimento de competências, cognitivas, sociais, de empregabilidade e de gestão de carreira; apresentar, em colaboração com o Diretor de Curso e em fase de candidatura, um plano de transição para a vida activa de forma estruturada e intencional mas flexível, de modo a permitir possíveis reformulações e/ou ajustes sempre que necessário e em consonância com as características, necessidades e evolução do grupo-turma. O plano de transição para a vida ativa pode incluir atividades de exploração pessoal, atividades de exploração do mundo do trabalho e técnicas de procura ativa de emprego; colaborar com o professor acompanhante de estágio e com o Diretor do Curso no acompanhamento dos alunos em situação de formação em contexto de trabalho, nomeadamente, na elaboração do plano individual de estágio, atividades de preparação para a integração dos alunos no estágio e de desenvolvimento de competências de gestão de carreira durante o mesmo;

participar na reunião semanal da equipa pedagógica de cada CEF, assim como nas reuniões do Conselho Pedagógico, no qual poderá ser criada uma secção específica, a fim de realizar ao longo do ano de formação e no final do curso a avaliação do funcionamento dos cursos. Aos técnicos do SPO incumbe ainda o papel especial de colaborar na identificação e prevenção de situações problemáticas de alunos e na elaboração de planos de acompanhamento para estes, envolvendo a comunidade educativa.

O pessoal técnico superior afeto ao SPO, realiza as suas atividades em articulação com os diferentes órgãos e serviços da escola, e desenvolve funções de investigação e estudo de natureza científico-técnica, exigindo um elevado grau de qualificação, de responsabilidade e de autonomia, bem como um forte domínio de especialização e visão global da Administração, de forma a preparar a tomada de decisões.

A Biblioteca/Centro de Recursos - O papel desempenhado pela Biblioteca nas escolas dos nossos dias define-se pela sua dimensão de centro de recursos multimédia, de livre acesso, proporcionando informação, bem como a produção de documentos, em diferentes suportes. Na sua função múltipla de espaço de acesso ao conhecimento, de estímulo à curiosidade intelectual e de ocupação de tempos livres, a Biblioteca Escolar dispõe de espaços flexíveis e articulados, mobiliário e equipamentos específicos, fundo documental diversificado e uma equipa de professores e técnicos com formação adequada. Os objetivos passam por apoiar e promover os objetivos definidos no Projecto Educativo da Escola, cooperando com todas as atividades e projetos, quer curricular, quer de complemento curricular. Organizar os recursos e a informação, de modo a facilitar a sua utilização, em suportes diversificados: livros, jornais, revistas, CDs áudio, DVDs, vídeos, CD-ROMs, Internet. Realizar o registo informático do fundo documental. Atualizar o fundo documental. Apoiar os alunos na pesquisa, selecção e tratamento da informação. Promover o gosto pela leitura. Contribuir para o desenvolvimento de hábitos de trabalho conducentes à autonomia e ao gosto pela aprendizagem ao longo da vida. Organizar e apoiar actividades de animação, que sensibilizem para as questões de natureza cultural e social, num quadro de construção da cidadania. Proporcionar formas enriquecedoras de ocupação dos tempos livres. Cooperar com entidades exteriores à Escola, no âmbito do Projecto da Rede das Bibliotecas Escolares: Gabinete da RBE - Rede de Bibliotecas Escolares, Bibliotecas Municipais, Bibliotecas Escolares do Concelho.

Ouvidos a Direcção e o Conselho Pedagógico e tendo em consideração as solicitações de toda a comunidade educativa, a política documental é definida em concordância com o currículo nacional; o Projecto Educativo e o Plano Curricular da Escola; a frequência da Biblioteca pelos alunos; as necessidades educativas especiais e as origens multiculturais dos alunos; a proporcionalidade equilibrada entre o suporte livro e não livro; as estatísticas de consulta e requisição. O Coordenador, com o apoio da equipa da Biblioteca, é o principal responsável pela execução da política documental, decidindo, em última instância, as aquisições documentais, de acordo com a dotação orçamental consignada para o efeito. Todos os documentos adquiridos pela escola serão registados na Biblioteca e receberão o respectivo tratamento documental, ficando, assim, acessíveis à pesquisa no catálogo respetivo.

O Coordenador da Biblioteca tem assento no Conselho Pedagógico. Ao coordenador da Biblioteca compete especificamente: promover as reuniões preparatórias necessárias, em cada início de ano, destinadas à definição de tarefas de cada um dos elementos da equipa, delas elaborando a respectiva súmula, para conhecimento e aprovação da Direcção; Organizar e acompanhar o trabalho dos professores colaboradores; Implementar e atualizar o Regimento Interno da Biblioteca, bem como zelar pelo seu cumprimento, após aprovação pelo Conselho Pedagógico; Dinamizar a elaboração, acompanhar o cumprimento e avaliar em relatório final o Plano Anual de Actividades da Biblioteca; Procurar estabelecer a articulação entre as actividades promovidas pela Biblioteca com os diversos setores e projetos existentes na Escola.

Núcleo de Apoio Educativo (NAE) - O Decreto-Lei nº3/2008 define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação em um ou vários domínios da vida. Núcleo de Apoio Educativo Criado pelo Decreto de Lei 115-A/1998, de acordo com os princípios orientadores do Despacho conjunto Nº 105/1997. Este núcleo é constituído por um docente de apoio que acompanha diretamente os alunos com necessidades educativas especiais, promovendo deste modo a integração sócio-educativa dos mesmos. Pretende-se melhorar a qualidade educativa e manter uma igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todos os jovens.

No âmbito do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, compete ao Núcleo de Educação Especial: Participar na avaliação especializada e na elaboração de relatórios técnico-pedagógicos, nos processos de referenciação; Responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação e mobilizar serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial; Participar na elaboração dos Programas Educativos Individuais, na determinação dos apoios especializados e das adequações do processo de ensino aprendizagem de que o aluno deva beneficiar; Lecionar apoio pedagógico personalizado sempre que o PEI preveja a necessidade de reforço e desenvolvimento de competências específicas, não passíveis de serem efetuadas pelo docente responsável pelo grupo, turma ou disciplina; Participar na avaliação conjunta da eficácia das medidas educativas estabelecidas nos Programas Educativos Individuais (a realizar sempre que necessário e obrigatoriamente nos momentos de avaliação sumativa); Participar na elaboração dos relatórios finais sobre os resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no Programa Educativo Individual.

Podem existir, de igual forma, Atividades de Acompanhamento de Alunos (AAA) - Sala de Estudo e Apoio Pedagógico Acrescido que funcionam como local destinado aos alunos interessados em estudar, de forma acompanhada, ou seja esclarecendo dúvidas acerca de determinadas matérias com professores de diferentes áreas disciplinares. É facultada a frequência de aulas de Apoio Pedagógico Acrescido aos indivíduos que revelem dificuldades de aprendizagem e rendimento reduzido. Estas atividades são coordenadas por um professor designado pela direcção anualmente.

3.5. - A Liderança

A construção da autonomia passa, também, pela existência de um processo de liderança, coordenada aos diferentes níveis da organização escolar. Neste caso, importa-nos a liderança centrada nos grupos de coordenação e de gestão intermédia, ou seja, no grupo de pessoas que tem a responsabilidade conjunta da coordenação da escola e de estabelecer a ligação entre a escola e os outros níveis contextuais (meso e exo).

Do que se trata afinal é da possibilidade de cada escola, através de uma atitude e prática reflexiva constantes, poder passar da dimensão curricular instituída à dimensão instituinte, percebida esta como espaço real e simbólico de (re)criação, de inovação e de transformação da própria realidade.

A escola portuguesa vê-se, hoje, confrontada com problemas complexos, resultantes não só das mudanças rápidas e constantes sofridas pela sociedade, mas também por se encontrar num momento crítico quanto à implementação das mudanças preconizadas pelas várias reformas educativas.

Os conceitos de líder e de liderança podem ter numerosos significados, não existindo uma concepção que seja correta, refletindo as diversas definições, contextos e perspectivas diversas.

O autêntico líder entende-se, normalmente, como aquele indivíduo capaz de dinamizar pessoas ou grupos de pessoas numa determinada direcção, mas deve contar a cada momento com a aceitação voluntária dos seus seguidores e com a participação livre e cooperativa destes, na definição da consecução de objectivos favoráveis ao grupo.

As estruturas formais de influência numa organização devem apoiar-se nas informais, pois, caso contrário, os riscos de tensão e dificuldades de funcionamento multiplicam-se e as resistências do grupo boicotam a influência de direcção.

A liderança, para Herberg e Blanchard (cit por Chiavenato 1983, p. 434), “é o processo de exercer influência sobre o indivíduo ou um grupo de indivíduos, nos esforços para a realização do objectivo em determinada situação”.

Deste modo, o líder, para o grupo, surge como meio para a satisfação das suas necessidades. A liderança implica o processo de exercer influência na vida grupal, com vista a determinadas finalidades, havendo deste modo o desempenho de funções, papéis, segundo diversos estatutos.

A liderança pressupõe que a pessoa influente tenha capacidades para exercer efectivamente um determinado poder, bem como competências reconhecidas pelos que estão envolvidos num grupo para que haja cooperação e aceitação das diferenças e sejam atingidos os objectivos, válidos, úteis e possíveis (idem, p. 86).

No âmbito das situações educativas, é evidente que todo o professor é chamado a assumir uma função de liderança mediante os seus alunos.

A liderança educativa pressupõe um conjunto complexo de papéis, modos peculiares de actuar que podem aprender-se.

O Homem é visto como ser social, com sentimentos, desejos, com grupos de pertença, nos quais interagem, grupos cujas normas são comuns a todos os elementos do grupo e funcionam como factores de auto-regulação, do comportamento dos membros. O comportamento, por seu lado, pode ser manipulado por um certo tipo de supervisão e liderança.

O líder dispõe de um grau de liberdade suplementar que consiste na forma como vai utilizar esse poder, ou seja, nos limites que estabelece à participação e consulta dos subordinados.

Podemos distinguir três tipos de estilos:

- liderança autocrática
- liderança democrática
- liderança permissiva

Na liderança do estilo autocrático, o líder determina as tarefas, é autoritário, fixa as diretrizes, é dominador. A tomada de decisão depende diretamente dele que a produz, indicando também as fases de atuação, a subdivisão das tarefas e das atividades entre os componentes do grupo, não pedindo colaboração na tomada de decisões aos outros elementos. É uma liderança forte. Define políticas e fins, inventaria meios e prioridades, orientadas e pelas razões técnicas, normalmente em nome do progresso, da modernização e do bem-estar económico.

Na liderança do estilo democrático, a tomada de decisões é do tipo participativo, é um processo democrático. São desenvolvidas através da discussão, depois de um dirigente ter indicado objetivos e possíveis estratégias. As diretrizes são debatidas em grupo e consideradas as opiniões dos demais membros, levando-as em conta aquando da tomada de decisão.

Na liderança do estilo permissivo (laissez-faire) há liberdade completa nas decisões do grupo. O processo que leva à tomada de decisão não é estruturado. Mantém-se distante e indiferente concedendo total liberdade ao grupo para proceder como entender, requer um tipo de liderança específico.

O modelo de liderança deve ser adequado à situação, pelo que o verdadeiro líder é aquele que consegue ajustar-se a um grupo sob condições diversas.

Consequentemente, o líder eficaz é o que sabe conjugar os diferentes estilos de liderança e organizar a comunicação do grupo segundo o tipo deste e os objectivos a que o mesmo se propõe.

A comunicação é considerada como fator importante no relacionamento entre todos. Os subordinados deverão receber dos superiores um fluxo constante e, por outro lado, os superiores deverão ter o feed-back necessário, de forma a promover um bom ambiente de trabalho.

A escola pública tem sido submetida nos últimos anos a uma pluralidade de medidas e programas reformadores com implicações visíveis aos níveis da sua organização e

administração, das relações laborais e das identidades profissionais dos professores, do clima de trabalho e das metodologias pedagógicas, da reconfiguração das relações de poder e dos perfis de liderança, entre outras dimensões pertinentes.

O campo da gestão e da liderança destacou-se como um dos mais dilemáticos e controversos no atual contexto das políticas educativas, justamente, por representar o espaço onde se disputam e entrecruzam, por um lado, os valores da cidadania e da participação democrática e, por outro, os valores da gestão e da eficácia técnica. Muitas vezes o segredo de uma liderança partilhada passa por saber em que situações o líder deve agir como chefe e em que situações deve atuar como um parceiro. A liderança parece estar intimamente relacionada com as competências de comunicação e de transmissão de ideias. No exercício da liderança o líder procura oportunidades, procura modos inovadores de mudar, crescer e melhorar e experimenta e corre riscos, gerando constantemente pequenas vitórias e aprende com os erros. Incentiva a colaboração, promovendo objetivos comuns e construindo confiança e fortalece os outros, partilhando informações e poder de decisão. Reconhece, igualmente, os contributos, mostrando apreciação pela excelência individual e celebra valores e vitórias, criando um espírito de grupo. Portanto, o estilo de liderança pode condicionar e ser condicionado pelo sistema psicossocial de uma organização. Associado ao conceito de liderança surge, também, o conceito de gestão, claramente distintos embora não necessariamente indissociáveis.

Em todas as funções da administração a liderança assume um papel essencial uma vez que o administrador precisa de conhecer a natureza humana e saber conduzir as pessoas, isto é, precisa de liderar.

3.6. - Liderança e Participação

É muito importante a abertura da escola à comunidade. E ser ela própria uma escola-comunidade, tal como é indicada na LBSE, onde a participação é a chave para a boa prossecução dos objectivos da escola. Formosinho, no prefácio do livro de Jorge Costa (1999, p.5), diz que *“O P.E. é o instrumento organizacional de expressão da vontade colectiva desta escola comunidade educativa, é um documento que dá um sentido útil à participação e à corporização operativa da autonomia da escola comunidade”*, e

continua dizendo que, *“O P.E. não é assim um desenvolvimento natural de outros instrumentos organizacionais já introduzidos – planos de formação ou planos de actividades. É um instrumento ao serviço da nova escola”* (ibidem).

O P.E.E. deve ser marcante na escolha do rumo que a escola quer tomar para o desenvolvimento do trabalho a implementar.

É importante a participação ativa de todos na construção do P.E. Neste sentido, a participação é um processo (consensual e conflitual), um modo de contribuir para a construção da organização sacrificando, até certo ponto, os objetivos, os interesses singulares e pessoais e a liberdade e autonomia individuais.

Tal como refere Costa (1999, p. 46), *“A participação e democracia são conceitos que surgem geralmente associados”*.

Os implicados no processo educativo que participam na administração e gestão das escolas são: de uma forma explícita os professores, alunos (secundário), famílias e pessoal não docente; de uma forma implícita, autarquias, representantes de atividades sociais e económicas, culturais e científicas (Costa, 1999, p.46).

A participação funciona como um dos limites ao exercício da autonomia.

Só se deve falar de participação, se houver um objecto material para essa participação, se existirem espaços de autonomia, competências próprias que permitam a tomada de decisões. A participação requer autonomia na elaboração e implementação do P.E.E. (ibidem).

Os professores face à escola, podem optar por participar ou não participar. O modo de participação dos professores no projeto de escola depende sobretudo da perceção que têm da vida organizacional desta e dos resultados pessoais que possam vir a obter.

Segundo Costa (1999, p. 10), o P.E. é um documento de carácter pedagógico, elaborado com a participação da comunidade educativa, que estabelece a identidade de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta.

O P.E.E. não pode ser imposto nem do exterior sobre a escola, nem no seu interior por um grupo sobre os outros, deve ser uma construção interna.

No entanto e citando Perrenoud (2002, p. 122): *“Se a reunião de todos não é possível, é melhor não alimentar uma ficção e apoiar projectos mais modestos, não coordenados mas conhecidos, que sejam igualmente vectores de profissionalização”*.

3.7. - Gestão e Liderança

As questões de gestão escolar não são, actualmente, apenas de organização ou administração do sistema escolar, mas de decisão política, de investigação, mudança e inovação do processo educativo, de desenvolvimento curricular, nos papéis dos vários atores, de novos desenhos organizacionais, etc.

Os modelos, conceitos e paradigmas da gestão escolar, nas últimas décadas, evoluíram rapidamente, tanto no campo legal, como no campo prático.

A escola, como organização, tem sofrido uma profunda mudança na maneira de encarar as questões da organização e administração dos estabelecimentos de ensino.

A escola está a passar por uma transformação, evoluindo de escola como serviço local do estado para um espaço comunitário, envolvendo todos os que nela interagem. As transformações exigem novas competências e a escola tem de ser vista como uma organização moderna, flexível, capaz de dar respostas tão diversificadas quanto são diferentes os contextos sociais. Cabe ao gestor escolar assumir um papel de importante relevo, não podendo basear a sua actuação apenas em regras de disciplina, mas enfrentar as mudanças, a ambiguidade, as contradições existentes, descobrir a dinâmica da organização e potenciar a comunicação e a criatividade.

O P.E.E. é inseparável das ideias de autonomia e participação. Autonomia porque só um ser autónomo pode projectar-se a si mesmo, mas também porque, exprimindo e afirmando a autonomia da escola, o P.E.E. é ele próprio, factor de autonomia, na medida em que se exerce e se reforça e é participação, porque é resultado dos consensos que a comunidade educativa estabeleceu no debate democrático acerca do trajeto da escola.

Com o regime da autonomia das escolas, torna-se pertinente a descentralização da tomada de decisão, quer em relação ao Estado, quer no interior da escola, e que ganhe sentido a escola social e comunitária, menos formalizada, mais integrada socialmente, onde a função de diretor se torne um cargo com atribuições técnicas próprias, requerendo preparação adequada, carácter mais profissionalizante, de modo a conseguir o impacto que os novos desafios exigem, na execução de numerosos papéis, com relevância para o da liderança.

Enquanto organização educativa, compete à escola construir a sua autonomia, apossando-se de uma nova atitude de afirmação perante a comunidade envolvente, incluindo a própria administração educativa. Para as escolas, e com os poderes que entretanto têm sido transferidos, têm de arrogar novas e acrescidas responsabilidades,

quer ao nível individual, quer coletivo nas diversas estruturas organizacionais. A escola e os seus órgãos de gestão têm de avocar que a autonomia é da escola, que é um processo de construção da identidade das escolas, e que é uma forma de que dispõem para marcarem o seu espaço de atuação.

A sucessão das reformas, incluindo os regimes de autonomia e gestão das escolas, de acordo com Barroso (2003), tem contribuído para uma mistura de sentimentos que marcam o quotidiano dos professores que vão da frustração ao desespero, do desencanto à indiferença e à desmotivação.

Em Educação, do ponto de vista do líder, temos a acção como estratégia capaz de conjugar os objectivos da escola com as intenções ou projetos dos atores, e com as finalidades sociais que lhe estão consignadas, mediante as margens de liberdade percebidas como forma de intervenção reflexiva, consciente e responsável na organização concreta.

Afinal, a escola que queremos não pode mesmo prescindir de uma gestão, com realce para os órgãos de gestão intermédia, como garante de liderança efetiva dos grupos que coordenam. Só assim se assistirá à instituição no terreno de processos inovadores que possam resistir a práticas educativas rotineiras, tão monótonas quanto inibidoras de transformação e de inovação.

A complexidade de gerir e liderar as escolas, com que se confrontam os membros das direcções escolares e os membros das lideranças intermédias, nas suas relações internas e externas, relativamente às vivências no seu ambiente de trabalho, constitui uma das dificuldades para o exercício de uma liderança que se pretende partilhada.

Importa que a liderança seja encarada como facilitadora da mudança das organizações educativas. A direcção de uma escola exerce um papel relevante na adesão a determinadas inovações e influi nas expectativas e compromissos que os membros da comunidade escolar têm acerca das finalidades da organização. Motivar os professores para os processos de mudança constitui um factor chave do processo da mudança.

Não existem soluções definitivas sobre esquemas ótimos de organização escolar para ligar as políticas educativas, as estratégias, a operacionalização, a eficiência das escolas consideradas na globalidade.

Embora cresça a convicção, à semelhança do que se passa no tecido empresarial, que muito vai depender da administração e gestão das escolas pela capacidade de liderança, no envolver das pessoas nos objetivos da organização. Transmitindo-lhes uma visão da escola como local de aprendizagem de toda a comunidade, desenvolvendo uma cultura

inovadora, fomentando a colaboração dos pais e dos professores e comprometendo-os nas actividades diárias, as quais devem ter significados e valores. Definindo limites necessários para obterem recursos que faltam, sendo persuasivos e estando dispostos a alcançarem níveis elevados, motivando os professores e os alunos para que aceitem como seus os ideários, possuindo um sentido de missão de modo a integrarem os diversos atores na comunidade escolar num propósito comum, delegando responsabilidades, conseguindo um compromisso, implicação e responsabilidade como líderes de mudança e de alteração do estabelecido.

A liderança exige um esforço compartilhado, articulando numa dialética permanente entre a liderança e a autoridade, isto é, mantendo o controlo, ao mesmo tempo que se fomenta e assegura a integração na diversidade e a participação democrática.

A liderança, a participação e a satisfação dos professores são pilares da mudança da organização escolar imprescindível para que se atinja a escola de excelência que todos almejamos.

Como conclusão pode dizer-se que o enquadramento legislativo das escolas portuguesas cria poucas condições para o exercício da liderança e poder por parte dos atores organizacionais.

A determinação legislativa de que cada escola/agrupamento deve elaborar o seu projeto educativo (PEE), constitui a tradução de um dos conceitos-chave que caracteriza a escola de hoje – o conceito de autonomia.

O PEE passa, assim, a constituir-se como uma aquisição natural, decorrente da existência de uma comunidade educativa que assenta num ideal de democratização e de participação emancipatória, garantindo, deste modo, o princípio da autonomia.

O PEE deverá traduzir a identidade de uma comunidade educativa, traçando um percurso pedagógico a desenvolver, com base na coerência da atividade educativa.

Num sistema complexo como é a escola, muito há a fazer. Os problemas nunca se poderão resumir a dificuldades singulares e restritas, passíveis de abordagens analíticas parciais. Vista como um microcosmo, em que se manifestam as características económicas, sociais, culturais, educacionais e cívicas de uma comunidade, hoje mais heterogénea que nunca, a escola apresenta problemas complexos, com raízes multipolares e de origens distintas. Como tal, exige uma abordagem globalizante. Só uma visão integrada e integradora dos problemas estruturais e funcionais, materiais e humanos, didáticos e pedagógicos, conduzirão à melhoria do serviço prestado pela escola à comunidade que serve.

Se há problemas estruturais que não se podem ultrapassar, outros existem, de âmbito conjuntural inerentes à escola, que uma melhor organização e uma maior coerência podem debelar.

O PEE deverá desenvolver a sua acção, clarificando as estratégias e objetivos que pretendem implementar para resolver as carências e deficiências e para manter ou melhorar a qualidade do serviço que presta. Emerge como um instrumento que formula os princípios, define finalidades e objetivos e propõe as estratégias a implementar no espaço organizacional onde se decidem os desafios educativos, funcionando como um factor impulsionador da autonomia. Através deste instrumento, a escola constrói a sua identidade num espaço de decisão e ação centrado nos problemas, necessidades e ambições que lhe são peculiares. Pode constituir, simultaneamente, um fator de inovação, de orientação e condução de mudanças transformadoras de ação educativa e um elemento estruturante do planeamento de acção. A eficácia na sua implementação requer um empenho especial no desenvolvimento e melhoramento contínuos, num processo que deverá envolver todos os elementos, otimizando todas as competências e energias ao serviço da escola, com base numa cultura de incentivo e apoio. A tarefa dos gestores será desenvolver essa cultura.

Um processo de gestão/liderança bem sucedido resulta de práticas que permitam ativar potenciais e desencadear condições que levem à consecução dos objectivos definidos. É conveniente não só valorizar a realização pessoal, como também alargar essa perspectiva e esse desejo, a cada um dos elementos dos diferentes grupos da comunidade educativa. Segundo Whitaker (p.53), a função dos gestores é ajudar a resolver os problemas e a atingir os objetivos da organização, facto que exige uma enorme sensibilidade aos pensamentos e sentimentos das pessoas que nela estão envolvidas. Considera, ainda, que “os gestores eficientes são aqueles que têm a capacidade de sentir um determinado padrão de necessidades nos seus colaboradores e de adaptar o seu estilo de trabalho em conformidade.”

Na sua conceção, a motivação é um conceito primordial na gestão e enfatiza as três componentes essenciais que devem caracterizar o modo de actuar de qualquer gestor: necessidades a satisfazer, aspirações a alcançar e amor-próprio.

A atitude de um gestor, segundo o autor, não deve ser idêntica em todas as situações. O princípio orientador na atuação do gestor deve ter em conta um tratamento específico de acordo com a perceção das necessidades e aspirações de cada um, bem como a respectiva sensibilidade pelo seu amor-próprio.

O papel determinante dos gestores intermédios passa pela articulação com os órgãos de gestão na concretização do Projecto Educativo com vista ao desenvolvimento de uma escola de qualidade. As suas funções exigem, para além de um perfil adequado, uma enorme responsabilidade, na medida em que, no exercício das suas funções supervisivas terão de mobilizar os agentes educativos que coordenam, no sentido de se envolverem numa acção conjunta, com vista à consecução das grandes finalidades da escola, norteadas pelas linhas orientadoras definidas no Projecto Educativo.

3.8. - Gestão de conflitos

O processo de autonomia ao implicar uma vertente de democraticidade, onde todos são chamados a intervir, arrasta consigo o confronto de ideias, o debate e a diversidade nos modos de atuação. Partir desta base para uma plataforma de entendimento onde a discussão dê lugar a uma tomada de posição consensual é, muitas das vezes, um processo complicado.

O facto de várias pessoas, no seu dia a dia de trabalho resolverem problemas comuns ou participarem em tarefas conjuntas, ocasiona determinados tipos de relações entre si, que podem dar lugar a um maior ou menor grau de consenso ou, ao contrário, a um ilimitado número de conflitos, muitas vezes difíceis de superar ou resolver.

Gerir o conflito sem o gerar, não se revela uma tarefa fácil, sendo, no entanto, o melhor caminho a seguir. Os gestores, a diversos níveis, consomem muito do seu tempo e da sua energia a lidar com os conflitos gerados na escola.

Partindo do princípio que o conflito é um elemento integrante da vida de uma organização dinâmica como a escola, a eficácia da gestão mede-se, em boa parte, pela forma como gere, previne e atenua o nível e a amplitude da conflitualidade.

É importante criar um ambiente e um espaço favorável às boas práticas a vários níveis, rentabilizando o potencial humano para aquilo que é verdadeiramente essencial, criando processos facilitadores e não inibidores ao desenvolvimento da instituição escolar e é necessário que todos comunguem dos mesmos objectivos e interesses, convivendo harmoniosamente apesar das especificidades que os distinguem.

Há uma grande quantidade de conflitos de papéis aos quais qualquer membro é suscetível, por isso, é necessário lidar com os conflitos de forma positiva, tentando compreender os vários pontos de vista e atingir consensos de forma harmoniosa,

consistente e realista. Gerir conflitos procurando a reconciliação dos grupos através daquilo que partilham em comum, gerindo as ideias e aliviando tensões.

Em face dos conflitos, as pessoas tornam-se mais criativas, podendo conduzir a mudanças e inovações benéficas.

As pessoas têm diferentes personalidades e necessidades o que se refletem no seu comportamento, ou seja, as necessidades de realização, de segurança, de aceitação e de expressão, afetam fortemente o comportamento. Afetam não só os fins que o indivíduo tenta atingir, mas também o modo como percebe o seu meio. Estas necessidades podem ser mal interpretadas por outros na mesma caminhada, podendo desencadear conflitos de interesses, ou de poder.

A escola não existe num vácuo, mas é influenciada pelo seu meio e todas as condições ambientais globais. Uma parte importante do meio é a cultura com os seus valores sociais e comunitários.

Nesta disputa de interesses e mudanças, a gestão de conflitos significa o estabelecimento das condições nas quais o conflito levará à procura da exploração mútua e de novos níveis de consenso para a solução de problemas.

3.9. Comparação entre o Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio, e o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril

A gestão e administração escolar têm sofrido ao longo dos anos algumas alterações legislativas, em função das novas práticas na área da gestão político-administrativa e de recursos humanos.

A legislação que regulamenta a autonomia, gestão e administração escolar foi objeto de uma alteração recente que define os órgãos e princípios estratégicos da gestão em administração escolar.

O revogado Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio, veio trazer uma nova forma de existência da escola através da valorização de uma participação activa e acréscimo da responsabilidade a si imputada, bem presente no seu preâmbulo:

“A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação. (...) A escola, enquanto centro de políticas educativas, tem, assim de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova entidade da

administração central, regional e local que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança.”

Este Decreto visava essencialmente a consagração do regime de autonomia das escolas, como um processo gradual, com vista à aprendizagem e aperfeiçoamento, através da celebração de contratos de autonomia.

Neste Diploma, o rosto da administração local das escolas, assumia-se, principalmente, como um órgão colegial de direcção e gestão, Conselho Executivo, composto por um presidente e dois ou três vice-presidentes (dependendo da realidade da escola/agrupamento de escolas), já prevendo também a possibilidade dessa representatividade na figura de um Diretor.

O Decreto-Lei n.º 115/A de 98, de 4 de Maio, tem como pressupostos:

“A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspetos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação.”

“A autonomia não constitui, pois, um fim em si mesmo, mas uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação, cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e regulação, com vista a assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades e a correcção das desigualdades existentes.”

“A concepção de uma organização da administração educativa centrada na escola e nos respectivos territórios educativos tem de assentar num equilíbrio entre a identidade e complementaridade dos projectos, na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local. Trata-se de favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades”.

Com o novo enquadramento legal definido pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, é revogado na íntegra o Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. (Pode confirmar-se as alterações e comparações na grelha em anexo).

Ao efectuar uma análise do preâmbulo do diploma legal em vigor, verifica-se que, na sua estrutura basilar, estão definidos em termos de política educativa, três grandes objectivos que são:

“Reforçar a participação das famílias e comunidade na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino. É indispensável promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais.”

Reforça a participação das famílias e comunidades na direcção das escolas, promovendo a sua abertura ao exterior e respetiva integração nas comunidades locais onde está inserida. Neste sentido, verifica-se que, com o órgão que vem substituir a Assembleia de Escola, o Conselho Geral, a participação das famílias e dos vários representantes da comunidade está bem patente na sua constituição, em que os representantes do pessoal docente e não docente das escolas, não se fazem representar por maioria.

"Reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar. (...) Criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente medidas de política educativa. A esse primeiro responsável poderão assim ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público postos à sua disposição".

Alteração da gestão das escolas, que de um Conselho Executivo, como órgão colegial, eleito pelos seus pares (pessoal docente), pessoal não docente e pelos representantes dos encarregados de educação, passa a um órgão unipessoal, Diretor, eleito por método concursal pela maioria absoluta de votos do Conselho Geral, após análise de currículo e plano de intervenção e ainda entrevista pelo Conselho Geral. Este Conselho Geral aprova ainda o Projecto Educativo e acompanha e avalia a sua execução, da responsabilidade do Diretor. Reforçar a liderança das escolas tornando-as eficazes, com um rosto unipessoal que exercerá localmente as medidas de política educativa – A figura legal do Diretor, eleita por método concursal, pondo fim ao processo de eleição direta do órgão de gestão escolar, criando uma direcção executiva unipessoal a quem é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo também a presidência do conselho pedagógico, que substituirá os conselhos executivos.

" (...) o reforço da autonomia das escolas (...) competências da administração educativa que devem ser transferidas para as escolas (...) reforço da autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação. (...) conferindo maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração escolar, o director, e instituindo um regime de avaliação e de prestação de contas. A maior autonomia tem de corresponder maior responsabilização".

Reforçar a autonomia das escolas com vista à melhoria do serviço público de educação, promovendo um regime de prestação de contas e de avaliação através de um sistema de auto-avaliação e avaliação externa. Possibilita ao Diretor, a tomada de decisão nos

domínios da organização pedagógica e curricular, gestão de recursos humanos e da ação social escolar, gestão estratégica, patrimonial administrativa e financeira no quadro das competências que lhe estão atribuídas. A celebração dos contratos de autonomia, pressupõe a realização de prestação de contas através de procedimentos decorrentes da auto-avaliação e da avaliação externa. Em suma, o rosto das escolas, passará a ser detentor de maior autonomia na proporção direta do aumento das suas responsabilidades.

“É a garantia da própria sustentabilidade da autonomia e do princípio da responsabilidade e da prestação de contas pelos recursos utilizados no serviço público, bem como de que este é efectivamente satisfeito em condições de equidade e qualidade” (D.L. n.º 75/2008, de 22 de Abril:2343).

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, com as alterações introduzidas pela Lei 24/99, de 22 de Abri, foi revogada pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, sendo os dois principais diplomas legislativos que conduzem as lideranças escolares na gestão dos estabelecimentos de ensino agrupados e não agrupados e este último vem concretizar a aplicação da avaliação do desempenho do pessoal docente e centralizar no Diretor de Escola, o papel da liderança e gestão.

Na década de intervalo entre a publicação do Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio, e a publicação do Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de Abril, não foram publicadas alterações que reajustassem a legislação à realidade do sistema educativo português.

As principais diferenças residem no papel desempenhado pelos pais e encarregados de educação, estando a sua participação contemplada no conselho geral. Na legislação entretanto revogada o Conselho Geral seria equiparado à assembleia.

As escolas passaram a ser dirigidas por um Diretor, escolhido pelo Conselho Geral, um órgão constituído por pessoal docente e não docente, pais, autarquias e comunidades locais. A escolha é feita através de procedimento concursal. A Direção é assumida por um órgão unipessoal ao qual é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo também a presidência do conselho pedagógico, logo, o diretor executivo será, obrigatoriamente, um professor, escolhido pelo Conselho Geral.

IV. Análise e reflexão

4.1. Aprendizagens profissionais mais relevantes

Fazendo uma reflexão crítica e fundamentada sobre o meu percurso posso referir que foi marcado por momentos muito enriquecedores e que aquilo que hoje sou, não só como pessoa, mas como profissional, é o reflexo do meu percurso de vida, das minhas experiências, expectativas, objetivos e sonhos.

É verdade que muito aprendi a vários níveis. Aprendi a ouvir críticas, a trabalhar com pessoas de várias áreas e a tomar os obstáculos como pontos positivos. Tenho plena consciência de que todas as dificuldades me fizeram dominar diferentes aspetos imprescindíveis na minha atividade profissional. Trabalhei com bons profissionais que me ajudaram e partilharam comigo experiências e saberes muito enriquecedores.

O fato de ter assumido num dado momento um cargo de gestão intermédia e ser um cargo para o qual não me encontrava preparada, assustou-me, mas agora, olhando para trás, vejo com maior clarividência, e percebo que este cargo me ajudou a aprofundar, a pesquisar e a mudar muitas atitudes, a melhorar a minha atitude e postura enquanto membro mais ativo da comunidade educativa.

Toda a formação realizada não deve ficar cunhada apenas sobre o vivido, mas também, sobre as representações que tenho atualmente sobre várias questões e sobre o modo como perspetivo possíveis evoluções. Associado a estas representações, há todo um conjunto de saber fazer que importa analisar e toda uma reflexão necessária a empreender sobre a coerência e a adequação entre o que se propõe fazer, o que se faz e os constrangimentos ou exigências que tais opções implicam, tanto em termos técnicos, como em termos humanos e institucionais.

No mundo em que vivemos são-nos, cada vez mais, exigidas competências não só a nível do saber/conhecer, como a nível do saber ser, saber fazer e também do saber intervir. Neste caso, as capacidades de comunicação, tão essenciais na vida profissional, são exercitadas e reforçadas, assim como a flexibilidade e receptividade ao espírito de mudança. A capacidade de ouvir e assimilar possíveis críticas menos positivas deverão ser encaradas com um espírito construtivo para permitir ultrapassar possíveis erros e falhas, que foram surgindo. Outra característica que considero importante relaciona-se com a capacidade de reflexão que se deve desenvolver, quer seja uma reflexão informal,

que orienta as opções do nosso quotidiano, ou mais formal, através de reflexões organizadas e sistemáticas, que definem a tomada de decisões.

Enquanto **diretora de turma** aprendi a desenvolver capacidades de comunicação para interagir com os vários parceiros, nomeadamente, professores, alunos e encarregados de educação e auxiliares de educação. Senti-me responsável pela promoção da integração escolar, do relacionamento com os encarregados de educação e do desenvolvimento social e pessoal dos alunos.

Ao facilitar a integração escolar dos alunos foi necessário aprender e aplicar as competências indispensáveis ao exercício, nomeadamente, estabelecer uma relação fácil com os alunos, os colegas, família e pessoal não docente. Nesta relação deve prevalecer a tolerância, a compreensão, a firmeza, bom senso, ponderação, dinamismo e método, disponibilidade, capacidade de prever e solucionar problemas.

Dado que o cargo de diretora de turma pertence a um órgão de gestão educativa intermédia este deve ser encarado como um patamar importante da carreira docente e devem ajudar a dignificar um órgão essencial para promover o sucesso educativo.

Enquanto **delegada de grupo**, cargo que ocupei durante vários anos, representei os respectivos professores do grupo nas reuniões de departamento actuando como transmissor entre estes e o departamento e elaborei, sempre, no final de cada ano um relatório crítico sobre a actividade do grupo.

No exercício das minhas funções e seguindo o Regimento Interno coordenei a actividade Educação Moral e Religiosa Católica e informei o Departamento e Direcção Executiva do desenrolar da actividade lectiva, das actividades a desenvolver e das necessidades sentidas. Este cargo de delegada proporcionou a troca de ideias e experiências, sugestões e orientações e permitiu estar atenta aos problemas pedagógicos e ao funcionamento da escola.

Esforcei-me por estabelecer com os colegas de grupo uma relação de amizade, de companheirismo e de profissionalismo, apelando, igualmente, para a importância do seu papel de membros de uma sociedade.

Apresentei sempre uma atitude dialogante, aproveitando todos os espaços, mesmo fora do horário disponibilizado, para ouvir os meus colegas e escutar atentamente as dificuldades e angústias que surgiram ao longo dos anos.

Gostava de referir que os poucos anos de ensino, para além de me proporcionarem um conhecimento humano profundamente enriquecedor e gratificante, ensinaram-me também a respeitar e a valorizar todo o empenho e determinação com que qualquer

docente desempenha a sua função, de forma a fomentar um ensino cada vez mais eficaz e autêntico.

Fazendo um exame retrospectivo e crítico daquilo que foi a minha actuação como delegada de grupo, penso ter agido de forma responsável, usufruindo dos meios e materiais que estavam ao meu alcance. Não quero com isto dizer que esgotei as minhas capacidades de intervenção e espero, nos próximos anos, aperfeiçoar e aumentar as minhas iniciativas de forma a garantir um crescente sucesso escolar.

À medida que a nossa experiência se avoluma, obriga-nos a tomar consciência da necessidade de constante reflexão e inovação no combate ao insucesso, caso contrário corremos o risco de nos transformarmos no professor que, nas palavras de alguém, *"ensinava exactamente o que lhe haviam ensinado, limitava-se ao manual, ao guia do curso e ao horário dado pela sineta"*. O cargo desempenhado impeliu-me, por isso, a descobrir a minha quota-parte de responsabilidade, funcionando como a força motriz que me levou à mudança e condicionou fortemente as minhas estratégias e métodos de actuação. São estes momentos de reflexão que nos impelem a fazermos um balanço para concluirmos que ninguém é detentor de receitas capazes de banir conflitos, já que trabalhamos com grupos variados e o grau de empatia não é necessariamente o mesmo.

A relação entre os elementos do grupo foi muito boa, estando sempre presente a cooperação, a partilha a interajuda e principalmente a amizade e a vontade de fazer um trabalho em conjunto e com sucesso.

Como subcoordenadora consegui cumprir com a minha tarefa, com enorme empenho, profissionalismo e responsabilidade, tentando sempre sustentar uma planificação das actividades consequente e concertada com as outras estruturas de orientação educativa e de gestão da escola, em suma, estar em sintonia com a escola.

Por isso, como professora, considero ter tido, até então, uma experiência privilegiada. No entanto, não tenho a certeza absoluta se sempre apliquei os melhores procedimentos e/ou estratégias.

Enquanto **coordenadora do Departamento de Ciências Sociais e Humanas** dei sempre a conhecer aos elementos do departamento as ações de formação disponíveis, quer na própria escola, quer nos centros de formação. Foi sempre minha preocupação manter o dossier do departamento organizado e atualizado com todo o tipo de informações. Desde o início do ano que o dossier começava a ser organizado com todo o material que advinha do pedagógico, com o plano de actividades, com as planificações dos vários grupos disciplinares, critérios de avaliação e de correcção, legislação e

correio, assim como outros materiais necessários. Foi também criado um outro dossier com materiais necessários para a elaboração das planificações. Tive sempre o cuidado de ir atualizando o dossier e de arquivar todos os documentos que diziam respeito ao departamento. Fiz também chegar a todos o correio que me ia sendo entregue. Relativamente às atas de departamento houve sempre o cuidado e a preocupação de serem mantidas em ordem e em dia.

Coordenei e participei na elaboração das planificações a médio e a longo prazo, na definição dos critérios de correção para os testes e a valorização da avaliação formativa e formadora, assim como, na realização de reuniões mensais a fim de acertarmos critérios de actuação e operacionalização dos conteúdos programáticos.

Se o objetivo da educação básica for promover o desenvolvimento pessoal do aluno, todos os esforços no sentido de incentivar nas escolas ações que estimulem o desenvolvimento de sua autonomia e, muito especialmente, de sua autonomia intelectual, devem ser realizados.

Por isso, é essencial que todos tenham voz e vez na escola por intermédio da conceção e elaboração de projetos curriculares, da organização de atividades que levem à reflexão e busca de soluções de forma coletiva e compartilhada.

Mobilizar a comunidade para participar ativamente da construção da autonomia da escola é incentivá-la a redesenhar uma escola, na qual todos tenham voz para compartilhar sonhos, poder criativo e alegria. Isto é dever de todos que dela participam. Abrir a escola à comunidade, é dar oportunidade a todos para que sejam cidadãos plenos, para exercitarem seu poder de intervir e transformar o mundo onde vivem, atuando em prol de uma sociedade mais justa, solidária e que aceite as diferenças, ampliando os espaços de construção coletiva.

4.2. Reflexão sobre a ação

Assumir o cargo de coordenadora de departamento foi, sem dúvida, assumir um cargo de grande responsabilidade, mas também de grande enriquecimento enquanto profissional. Na fase em que ocupei o cargo de coordenadora de um departamento com tantos grupos disciplinares não sabia muito bem o que me esperava ou que iria encontrar. De igual forma, surgiram as dúvidas de como deveria atuar, como deveria desempenhar o cargo, como deveria fazer para que os vários grupos colaborassem e se

entendessem. Agora, olhando para trás é curioso ver que desempenhei papéis, tomei atitudes e posições que nunca tinha feito ou desempenhado, nomeadamente, o fato de ter exercido uma liderança de estilo mais democrática, sem contudo ter uma consciência concetual de que o estava a fazer. De ter sido uma gestora de conflitos sem ter consciência de que era esse o meu papel. As funções foram sendo desenvolvidas um pouco de forma autodidata e intuitiva. Estudava, perguntava, sondava, via como os outros agiam e aplicava. No entanto, o bom senso, a experiência pessoal adquirida enquanto professora ao longo dos tempos ajudou-me a desempenhar o cargo, creio que com sucesso e com profissionalismo. Mesmo sem ter conhecimento prático destas questões desenvolvi e atuei sempre com profissionalismo, tendo durante quatro anos estado à frente do departamento e gerido de forma eficaz todas as atribuições.

Enquanto estruturas de gestão intermédia, os departamentos curriculares, influenciam a eficácia da escola e da ação dos seus docentes. Os departamentos são a chave para operar a mudança e o motor do desenvolvimento da escola, pelo que a ação dos coordenadores de departamento será decisiva para que a mudança e a melhoria se operacionalizem. Lima (2008a) também se refere à importância da liderança dos coordenadores de departamento como sendo decisiva. A intervenção dos coordenadores de departamento na liderança e na gestão da escola pode ser particularmente importante. Isto implica o reconhecimento de que a eficácia depende, também, da existência de papéis de liderança aos diferentes níveis da organização (Lima, 2008a, p. 196). Como coordenadora de departamento fui gestora e líder de uma estrutura intermédia, eleita pelos colegas, para um mandato de três anos, mantendo-me “uma entre iguais”, e de seguida, eleita por mais um ano.

Esta partilha de responsabilidade afectou, ainda, a forma como exerci a minha liderança, já que o departamento curricular acolhe docentes de grupos disciplinares que a própria escola, dentro da sua autonomia, considerou afins multidisciplinares.

Coube-me, então, enquanto coordenadora a responsabilidade de estabelecer essa ligação clara, coesa e consensual entre o que se passava na sala de aula e os desígnios da escola – aspecto fundamental para que todos trabalhem no mesmo sentido e, por isso, se tornem eficazes (Harris, 1999; Brown & Rutherford, 1998). Neste sentido, tive de assumir, simultaneamente, as funções de um gestor e de um líder. Enquanto líder, tentei mobilizar aqueles que coordenava para a concretização dos valores e da missão da escola; enquanto gestor tive que me responsabilizar por tarefas relativas ao planeamento, à organização e disponibilização de informação e recursos. Ambas as

funções são de primordial importância para o sucesso da ação de cada docente e para a eficácia da escola como um todo (Blandford, 2006).

No entanto, é necessário ter em conta que, se o coordenador se centrar apenas nas suas funções de gestor de recursos humanos e materiais, desempenhará o cargo dentro dos limites da rotina administrativa, com tarefas no âmbito restrito da organização, planificação e disseminação da informação. Se, por seu turno, se assumir como um líder, poderá ser uma força positiva que conduz o departamento à melhoria, inspirando não só os docentes do seu departamento como os de outros. Também Lima (2008b) considera que os coordenadores de departamento só serão líderes fortes se colaborarem profissionalmente com os seus colegas e se conseguirem que esses colegas colaborem entre si. Esta situação poderá inibir uma intervenção mais invasiva no "status quo" do departamento, pois o coordenador vê-se e é visto como um entre iguais, diminuindo a segurança para legitimamente intervir nas práticas dos seus pares; a falta de formação para o exercício do cargo, uma vez que não se tem apostado nestas áreas de especialização; e o facto de os departamentos incluírem docentes de diferentes áreas disciplinares, o que, por um lado, pode trazer dificuldades acrescidas para a ação do coordenador e, por outro, essa acção pode não ser entendida pelos colegas como relevante.

Parece-me, todavia, importante destacar que a eficácia da ação do coordenador está no equilíbrio entre as capacidades de gestão e as de liderança. Brown e Rutherford incluem todas as ações do coordenador, de carácter mais rotineiro e preparatório, que visam satisfazer as necessidades do departamento e garantir que os professores têm as melhores condições para desenvolver o seu trabalho e ainda a manutenção de um ambiente agradável e funcional na área do departamento.

As escolas, para se tornarem mais eficazes, precisam de novas formas de organização que promovam um sentimento de pertença e, consequentemente, um corpo docente mais comprometido com o seu trabalho. Brown e Rutherford (1998) salientam, nesta dimensão, a acção do coordenador que promove uma cultura de colegialidade e de partilha na tomada de decisões, para se conquistarem equipas coesas.

Não pode ser colocado de lado que o coordenador de departamento possui um conjunto de valores e de princípios pessoais, demonstrando-os no exercício das suas funções e isso revelou-se importante no meu caso. Coloquei sempre as pessoas em primeiro lugar, e a minha ação orientou-se sempre no sentido de valorizar e apoiar cada elemento do departamento, estando atenta às especificidades de cada grupo e de cada um. Como

coordenadora de departamento, nesta dimensão, centrei-me nas tarefas que visavam a melhoria do ensino, da aprendizagem e dos resultados do departamento e tentei estar sempre actualizada sobre as várias áreas de atuação profissional e ser competente, para conquistar credibilidade e apoio junto dos meus colegas. No entanto este cargo acresceu as minhas tarefas porque continuei a ser docente a tempo inteiro, com um grande número de turmas e anos diferentes e sendo o restante tempo passado maioritariamente nas tarefas descritas nas dimensões anteriores, restando-me pouco tempo para esta última e importante dimensão.

Explorei, o mais possível, as minhas capacidades de gestão e de liderança colocando os docentes a colaborarem entre si e a ter uma ideia mais clara e forte sobre os objetivos do departamento e da escola. Estabelecemos sistemas de comunicação frequentes, quer formais quer informais, trabalho colaborativo e uma partilha habitual de experiências profissionais, abertura à mudança e um compromisso com a melhoria para que tudo decorresse com sucesso e normalidade. Tentei revelar capacidade de liderança e ser reconhecida pelos meus colegas como competente, experiente, fonte de boas práticas e, por isso, um modelo a seguir. Como coordenadora encorajei os professores a trabalharem em grupo, normalmente seguindo critérios de afinidade de conteúdos lecionados. Esta ação do coordenador convida à colegialidade, originando departamentos com uma cultura colaborativa. Estabeleci a ligação ou representação, isto é, defendi os interesses e apresentei a visão dos membros do meu departamento perante os superiores hierárquicos e os outros departamentos, o que nem sempre se tornou fácil de gerir na medida em que se geram sempre tensões.

Surgem tensões inerentes ao papel dos coordenadores de departamento, precisamente por estarem numa posição intermédia. No mesmo sentido, surge a posição de Weller (2001) quando refere que os coordenadores se sentem divididos entre a lealdade aos seus superiores hierárquicos e aos professores, pois desempenham funções que requerem a atitude de um gestor e líder, mas também as de colega.

As escolas necessitam tanto de quem envolva os professores na consecução dos objectivos da instituição, traduzindo-os na prática diária na sala de aula, como de quem leve ao topo da hierarquia o sentir desses professores, a informação sobre o que está a resultar ou não e as necessidades práticas e de desenvolvimento profissional de quem trabalha directamente com os alunos.

Mesmo nesta tensão e necessidade de gestão tentei sempre procurar a eficácia do meu departamento orientando a minha ação para um relacionamento articulado com os

diferentes órgãos da escola, em ordem ao melhor desempenho possível de professores e alunos, planejar o trabalho a curto, médio e longo prazo, tarefa vital para o sucesso de todos, promover estratégias de monitorização e avaliação do trabalho de professores e alunos e desenvolver estratégias de ensino e de aprendizagem diversificadas e eficazes. Conclui-se daqui que um coordenador de departamento eficaz parece ser alguém que combina características pessoais de liderança e de fácil relacionamento, com os seus pares, e de grande competência profissional.

Embora reconhecendo que as escolas e os professores se vêem cada vez mais envolvidos numa multiplicidade de tarefas, é importante realizar reuniões de departamento, ou de grupos de trabalho mais pequenos, nas quais os docentes tenham a oportunidade de partilhar e discutir estes assuntos, além de promover oportunidades de ensino em par pedagógico e de observação inter-pares.

A legislação sobre autonomia e gestão participada confere às escolas um conjunto acrescido de responsabilidades pedagógicas e administrativas pelo que se tornou necessário também criar normativos sobre os cargos de coordenação e o tipo de formação que os docentes que os exercem deverão preferencialmente possuir para o cabal desempenho das suas funções (cf. os já citados Decreto-Lei nº 115-A/98 e Decreto Regulamentar nº 10/99).

Com as alterações implementadas as atribuições do coordenador mudaram. Se para melhor ou pior, não sei especificar, no entanto considero que no tempo em que desempenhei o cargo era possível ter uma voz mais ativa e interventiva e defender com mais afinco os interesses dos meus colegas, dos grupos. Como éramos eleitos de entre o departamento sentíamos a responsabilidade imperiosa de defender os interesses daqueles que nos escolheram e que estávamos a representar. Com as alterações introduzidas o coordenador deixou de ser eleito de entre o grupo para passar a ser nomeado pelo diretor o que levou, no meu entender, a uma mudança de paradigma. O coordenador já se encontra mais dividido entre a defesa dos interesses dos colegas e a defesa daquele que o nomeou. Acresce ainda, às já múltiplas funções, as competências de formação, de supervisão e de avaliação como fundamentais para o exercício de funções que apontam no sentido de uma escola que se organiza à volta de projetos e programas educativos e formativos, que privilegia uma dimensão de liderança colegial, que toma em suas mãos o apoio, acompanhamento e formação dos seus agentes educativos, bem como a regulação e avaliação dos projectos que concebe e executa. Deixaram de assumir meramente o papel de elo de ligação entre o respetivo

departamento e o órgão de gestão e conselho pedagógico da escola, e passaram a ter um papel mais activo de supervisão e liderança. Se, nas nossas escolas, as práticas dos coordenadores de departamento estiverem mais próximas do mero “elo de ligação” entre os órgãos pedagógicos, então será mais difícil assumirem a responsabilidade não só pela avaliação dos seus pares como também pelo desenvolvimento profissional dos docentes que coordenam.

Com a atribuição da função de supervisão surgiram alguns entraves à coordenação pedagógica intermédia e ao exercício das funções supervisivas, tais como a “falta de tempo” para o cabal desempenho de todas as funções do coordenador. Este constitui um dos aspectos mais criticados pelos professores, visto que continua a acumular todas as funções inerentes ao exercício da docência e vê ainda as tarefas e responsabilidades no domínio do cargo que exerce substancialmente acrescidas, sobretudo porque tem de observar as aulas dos docentes que integram o departamento por forma a poder avaliar o seu desempenho anualmente. Este é, aliás, outro ponto merecedor de alguma discórdia, pois enquanto configurações multidisciplinares os departamentos curriculares são concetualizados como coligações de grupos disciplinares, e nem todos os professores encaram com serenidade a ideia de serem supervisionados por um coordenador com uma formação científica de base diferente da sua.

Daqui se infere que as relações entre docentes e estruturas organizacionais, no caso, aquelas que se situam a um nível de gestão intermédia e são lideradas por colegas, têm sido, ao longo dos tempos, alvo de uma certa desconfiança. As propostas de mudança raramente ocorrem sem a manifestação de alguma resistência e, concretamente em relação à novidade de um coordenador – que é, como temos vindo a constatar, um entre pares – passar a assumir a responsabilidade de observar e avaliar o trabalho dos colegas de departamento, trará, eventualmente, algum desconforto. Ainda relativamente às mudanças e reestruturações da escola, embora muitas vezes entendidas como necessárias e teoricamente desejadas, na prática, são encaradas com alguma desconfiança e alvo de resistência por parte dos professores. Vivemos, novamente, é certo, um momento de grandes mudanças no sistema educativo português e, muito particularmente, naquilo que ao exercício da docência diz respeito. Atravessamos um período em que se solicita, cada vez mais, aos professores novas conceções e práticas de desenvolvimento profissional e se exigem mudanças nas

instituições de ensino e nos modelos em que, durante largos anos, muitos professores se refugiaram.

A tendência atual é lutar contra esse isolamento da escola e do professor, abrindo-se a instituição à comunidade e privilegiando-se o trabalho em equipa, não só entre os professores que lecionam um mesmo nível de ensino, mas também no âmbito dos departamentos curriculares e conselhos de turma. É preciso reconhecer, no entanto, que algumas práticas enraizadas no tempo nem sempre são fáceis de alterar e, apesar da necessidade de partilha, ainda se nota, em muitas escolas, resquícios desse isolamento, sentindo-se uma certa resistência à abertura e desconfiança relativamente à mudança, que continuam a constituir obstáculos para a definição de metas comuns. Porém, tal como advoga Pardal (2001), referido por Morais e Medeiros (2007, p. 19), “toda a mudança na educação escolar passa pelos professores e pela equação dos seus papéis”, o que significa que não basta a mudança estar decretada, pois para que seja implementada com sucesso e sem desvirtuamentos, é preciso que seja aceite pelos docentes e encarada como uma transformação portadora de benefícios visíveis a curto prazo. Verifica-se, ainda, que, numa época marcada por contínuas mudanças, muitos professores olham a sua profissão com alguma descrença e têm dificuldade em aceitar e gerir novos desafios. Lima (2002, p.175) defende que “a forma como os docentes interagem profissionalmente é, certamente, um dos factores mais poderosos que condicionam o modo como as propostas de reforma educativa são interpretadas e aplicadas nas escolas.” Não é de estranhar, portanto, que perante alterações profundas no ECD, no modo como os professores a partir de agora serão avaliados e, sobretudo, sobre o papel que caberá ao coordenador de departamento curricular desempenhar nesse processo da avaliação do desempenho, surjam tantas vozes discordantes e o sentimento de desconfiança, e até de algum ceticismo, que se tenha instalado entre a classe docente. Pardal, L.A. (2001).

Esta evolução da coordenação pedagógica intermédia nas escolas portuguesas e o enquadramento dos departamentos curriculares serve para compreendermos o papel e as funções deste gestor intermédio ao longo do tempo. Podemos confirmar que se trata de uma figura marcante na gestão pedagógica das escolas (embora, em determinados momentos, tenha tido um papel mais relevante e interventivo do que noutros), e que, presentemente, a tendência é devolver-lhe importância, atribuindo-lhe responsabilidade direta na supervisão dos docentes do departamento que coordena, onde a capacidade de liderança pode ser uma mais-valia para o desempenho do cargo. As práticas dos

coordenadores de departamento centraram-se, até ao momento, fundamentalmente, na gestão burocrática e administrativa do departamento, pois eram o elo principal entre as estruturas intermédias e as de topo nas escolas, assumindo um papel relevante no Conselho Pedagógico. A sua pertença a este órgão, enquanto representantes dos docentes do departamento, permitia-lhes tomar decisões em nome dos seus pares, sobretudo no que concerne ao modo de funcionamento das suas instituições. As suas funções, no âmbito da supervisão dos docentes pertencentes aos departamentos por eles geridos, não assumiram anteriormente grande expressividade, ainda que agora sejam encaradas como incontornáveis e, por isso, geradoras de alguma apreensão pelo carácter inovador de que se revestem no âmbito das funções dos coordenadores.

A falta de tempo e o elevado número de competências atribuídas são os principais obstáculos que os coordenadores enfrentam no exercício do cargo de coordenador de departamento. São os professores com mais anos de experiência que se referem a esta questão com maior preocupação, pois a prática, certamente, já lhes demonstrou, em diversas situações, que nem sempre o tempo atribuído para o exercício destes cargos é suficiente para responder cabalmente a todas as solicitações de um departamento, associada às muitas tarefas que tem a seu cargo, o que, em determinados momentos, poderá constituir um constrangimento à eficácia do seu contributo para um melhor desempenho dos departamentos.

A resistência à mudança e as relações interpessoais que se estabelecem entre os membros do departamento são, de igual modo, entraves ao bom funcionamento de um departamento. Estes obstáculos também já haviam sido identificados por autores como Pardal (2001) e Moraes e Medeiros (2007). O receio de que a oposição à mudança funcione como um travão naquilo que se espera serem as funções dos coordenadores parece-nos compreensível.

É ainda assumindo a liderança que o coordenador poderá mobilizar os docentes para a eficácia da acção de cada um deles e para o seu contributo na concretização do projecto da escola. Lima (2008b) também já havia demonstrado que os coordenadores de departamento exercem uma liderança forte quando colaboram profissionalmente com os colegas e conseguem que estes também colaborem entre si.

Parece-nos, pois, importante que nas nossas escolas se passe, onde necessário, de uma gestão intermédia reativa, que se limita a funções de comunicação, verificação e controlo, para outra, mais activa, que assuma a liderança e a supervisão com a

noção de responsabilidade pela qualidade do trabalho dos professores (o que terá efeito no sucesso dos alunos) e pelo desenvolvimento profissional dos docentes.

Aos coordenadores de departamento são atribuídas funções relevantes para o melhor desempenho docente e consequentes resultados nas aprendizagens dos alunos. Parece, assim, que este cargo exige conhecimentos e competências ao nível da supervisão pedagógica, devendo, por isso, ser exercido por docentes experientes, com perfil de liderança e, preferencialmente, com formação especializada. Estes conseguirão com mais facilidade o reconhecimento, por parte dos seus pares, de que a sua intervenção é qualificada e pode ser uma mais-valia para todos, sem ser entendida, no entanto, como a panaceia para todos os males. Não caberá ao coordenador resolver todos os problemas, mas, ao assumir, com os professores, uma atitude reflexiva e colaborativa pode ajudar a encontrar soluções para os desafios que a atividade docente coloca. Partilhamos, por isso, da opinião de Isabel Alarcão, quando apresenta as vantagens da atitude reflexiva do supervisor, e que podemos, nesta fase mais do que nunca, atribuir ao coordenador.

Só uma atitude verdadeiramente reflexiva, ao lado de um saber tácito de experiência criticamente feita, permite ser um supervisor inteligente, co-constutivo, inovador, flexível, psicológica e profissionalmente desenvolvido, isto é, ter a visão superior [...], identificando e ajudando na solução dos problemas, sem se apresentar ou deixar que o concebam como a figura que sabe tudo e de quem tudo se espere que tudo comande. (Alarcão, 1995, p. 7)

Tendo em conta que o professor é um ser em relação, detentor de uma profissão de relação, desenvolvida num espaço de múltiplas interações, facilmente se conclui que a qualidade e a amplitude do seu trabalho estão estreitamente ligadas ao seu crescimento pessoal e profissional. Assim, o resultado deste processo catalisador do potencial coletivo, origina uma convergência de fatores que irão influenciar a criação de uma cultura de escola, assente em princípios de valorização da colegialidade e da participação que, a par de uma liderança colaborativa, partilhada e democrática, permitem abrir caminhos para a construção da profissionalidade e para a concretização das grandes finalidades da organização escolar.

A escola, ao converter-se numa organização estratégica entre as propostas externas de reforma e a consecução de uma melhoria da prática interna, assume-se como um local privilegiado na implementação de projetos de mudança, de acordo com as suas próprias especificidades, tendo como linha prioritária de ação, a reconfiguração da organização

educativa, como espaço de interação, colegialidade, reflexão, formação, inovação e desenvolvimento.

Neste contexto, há agentes educativos que, por inerência às funções que desempenham, se assumem como atores privilegiados na dinamização deste processo de qualificação, na medida em que, poderão proporcionar uma melhoria à organização que ajudam a construir.

Todo este processo ocorre num cenário caracterizado por novos contextos de autonomia e de auto-regulação, que confere à comunidade educativa novos poderes de decisão, mas, igualmente, novas responsabilidades. Assim como impulsionadores surgem os gestores intermédios, que nas suas múltiplas funções, devem reajustar continuamente as decisões, concentrando a sua atenção nos problemas prioritários, assegurando o equilíbrio entre a estabilidade e o desenvolvimento e entre a inovação e a adaptação às dinâmicas de mudança.

A gestão intermédia, surge assim, como uma arte de ação eficaz e exige da parte dos agentes educativos que detêm estes cargos, uma visão precisa da organização no seu todo, uma disponibilidade para o (re)ajustamento contínuo no seu modo de atuar e uma peculiar apetência para a criação de processos dinâmicos de interação, no sentido de transformar em sucesso, o potencial dos membros de uma comunidade educativa.

A escola atual pode ser entendida como uma comunidade educativa formada por um conjunto de indivíduos unidos entre si por compromissos mútuos e valores partilhados. Face a este contexto, as responsabilidades do gestor intermédio no exercício das suas funções, não comprometem os princípios democráticos, mas implica uma responsabilidade integrada numa missão coletiva que leve a organização escolar a atingir os seus objetivos, combinando ideias e ideais partilhados e canalizando recursos e energias, em ordem à sua concretização.

Podemos conceber, então, a escola como uma comunidade em que os seus atores traçam e percorrem caminhos comuns e que deixou de se limitar e circunscrever às paredes da sala de aula, para se estender a toda a organização. Deixa de fazer sentido o espartilhamento dos contextos educativos e começa a entender-se a escola como um enorme palco de inúmeras interações, onde a colaboração, o aperfeiçoamento contínuo, a orientação ou reorientação positiva para a resolução de problemas e o empenho na maximização do potencial coletivo, são elementos importantes na concretização dos objetivos.

Conclusão

Não pode haver educação plena, que leve os alunos a um desenvolvimento pessoal e social, sem ter em conta a dimensão espiritual e transcendente da pessoa. Não duvidamos que os valores espirituais e éticos são o fundamento da formação cultural e cívica das novas gerações.

É nossa função contribuir para ajudar os alunos a encontrar o sentido da vida, definir o projeto de desenvolvimento pessoal, cultivar a riqueza interior e procurar os valores da justiça, da solidariedade, da paz e do bom relacionamento. Contribuir, também, para o desenvolvimento da pessoa em todas as suas dimensões para que os nossos alunos sintam gosto pela vida e se sintam integrados harmoniosamente no mundo e na sociedade.

É, também, nossa função implementar a consciência da necessidade de criar um sistema integrado de educação e formação ao longo da vida, ou seja, um sistema educativo que dê ao indivíduo a possibilidade de um aperfeiçoamento contínuo e que crie as condições propícias à igualdade de acesso ao saber e à atualização dos conhecimentos, independentemente de idade, de tipo de emprego, nível educativo e qualidades formais.

Para concluir, podemos dizer, que é necessário um sistema de formação ao longo da vida, um sistema de sociedade cognitiva, de acesso ao saber, à cultura, e à atualização. Este sistema tem de ser construído com a participação e cooperação de todos num ambiente de mudança reflexiva, de debate público, de solidariedade efetiva, de tolerância e reconhecimento dos valores positivos das diferenças e da responsabilidade social de cada um de nós.

Ser professora foi um sonho. Um sonho que se tornou realidade.

Ser professora é manter esse sonho, apesar de todas as adversidades, das mudanças, das vicissitudes.

Sonhei, lutei e venci!

Foi assim que fui desenvolvendo a minha atividade profissional, enquanto docente de uma disciplina com um caráter muito próprio, muito único, responsável pela transmissão de valores. Numa transmissão de valores não só de caráter judaico-cristão, mas de valores próprios de todas as sociedades e de todos os tempos. Valores que fazem do homem cada vez mais homem e da humanidade cada vez mais humana.

Neste sonho tenho caminhado e tenho encontrado nas escolas, nos alunos, nos colegas momentos de crescimento e de aprendizagem.

Dado que este trabalho assenta principalmente num relato do meu percurso profissional penso que me é permitido testemunhar e partilhar uma experiência mais pessoal que marca grande parte do meu trajeto enquanto docente. Sempre abracei esta tarefa de “ensinar” de alma e coração, sentindo-me plenamente realizada, de tal forma, que, a dado momento da minha vida pessoal, me vi confrontada com situações problemáticas relacionadas com questões de saúde, nomeadamente um cancro da mama e, posteriormente, um cancro no meu marido, que o levaria a falecer.

Por muito estranho que possa parecer, nestas fases complicadas a nível pessoal, foi na escola e junto dos alunos e colegas de trabalho que encontrei ânimo, força e calor que me ajudaram a vencer estas fases. Várias vezes foi na escola e nas aulas que encontrei um “escape” para o sofrimento, porque enquanto me entregava a algo de que gostava me sentia feliz e realizada e por momentos “disfarçava” o sofrimento inerente à doença. Quando iniciei a falar de um sonho não referi que o sonho pode deixar lembranças e marcas mais ou menos positivas. E, neste sonho de ser professora, também tenho encontrado momentos menos bons, momentos de grande ansiedade e de inquietude.

Vivemos hoje, face a esta crise generalizada da sociedade e, especificamente, na educação, uma instabilidade que coloca em causa muitos dos pilares da educação.

Durante um dos seminários, o Dr. Sousa Fernandes disse uma frase que me marcou e que gostaria de apresentar: “a capacidade divina do homem é a capacidade de criar” e atrevo-me a dizer que nós estimulamos e trabalhamos esta capacidade nos nossos alunos ao longo da nossa vida enquanto professores.

Capazes de grande criatividade... capazes de criar... mentalidades, pensamentos... homens e mulheres, futuros cidadãos, cidadãos do amanhã. Ajudamos a que se tornem promotores do seu próprio crescimento.

Ou, mais metaforicamente, podemos dizer que nesta criação fazemos dos nossos alunos verdadeiras “borboletas” resultado de uma metamorfose, ganhando asas para voar, para voar nesta sociedade da qual todos fazemos parte e queremos cada vez melhor e mais humana. O que fazemos é compensatório quando o fazemos com amor, com entrega, com generosidade.

Aqui está o verdadeiro humanismo!

Referências bibliográficas

- Abelha, M. et al (2007). *Impacte da organização curricular das ciências físicas e naturais nas dinâmicas de trabalho docente*. Revista da Educação, Vol. XV. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Afonso, Almerindo Janela (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: UM. Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Alarcão, Isabel (org) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto editora. (I)
- Alves, José Matias (1999). *A escola e as lógicas de acção: as dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Edições Asa.
- Alves, José Matias (1999). *Organização, gestão e Projecto Educativo das Escolas*. Porto: Edições Asa.
- Barroso, João (1995). *Para o Desenvolvimento de uma cultura de participação na escola (caderno de organização e gestão escolar: 1)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bennett, N. (1995). *Managing Professional teacher: middle management in primary and secondary schools*. London: Paul Chapman Publishing.
- Blandford, S. (2006). *Middle Leadership in schools: harmonizing leadership and learning*. Glasgow: Pearson Education.
- Brito, Carlos (1991). *Gestão Escolar Participada: Na Escola Todos Somos Gestores*. Lisboa: Texto Editora.
- Brown, M. Rutherford, D. (1998). *Changing roles and raising standards: new challenges for heads of department*. School Leadership & Management. 18(1).
- Caetano, J. (2005). *Estilos de Liderança e Relações Interpessoais e Intergrupais em Contexto Escolar. Estudo de caso*. Universidade Aberta, Lisboa. [Dissertação de mestrado, documento policopiado].
- Chiavenato, Idalberto (1984). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. S. Paulo: McGraw-Hill.
- Chiavenato, Idalberto, (1987). *Teoria Geral da Administração*. Volume I. São Paulo: McGraw-Hill.
- Chiavenato, Idalberto, (1987). *Teoria Geral da Administração*. Volume 2. São Paulo: McGraw-Hill.

- Chiavenato, Idalberto, (s/d). *Administração: Teoria, Processo e Prática*. São Paulo:Mcgraw-Hill.
- Costa, Jorge Adelino (2000). *Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas*. In Costa, Jorge Adelino; Mendes, António Neto; Ventura, Alexandre (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, Jorge Adelino; Neto-Mendes, António; Sousa, Liliana (2001). *Gestão Pedagógica e Lideranças Intermédias na Escola: Estudo de Caso no TEIP do Esteiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, Jorge Adelino (1996). *Gestão Escolar – Participação, autonomia, projecto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Dias, José Ribeiro (1995). *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: UM, Instituto de Educação e Psicologia.
- Fernandes, A. Sousa, Pires, Eurico Lemos, Formosinho, João (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições Asa.
- Fernandes, Margarida Ramires (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade – perspectivas curriculares*. Porto: Colecção Ciências da Educação. Porto Editora.
- Fernandes, Preciosa (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: políticas, perspetivas e desafios*. Porto: Coleção Educação e Formação. Porto Editora.
- Formosinho, João (1986). *Sistema Educativo. Conceitos Básicos, in Cadernos de Administração Escolar*. Braga: Área de Análise Social e Organizacional da Educação.
- Formosinho, João, Machado, Joaquim (2009). *Equipas Educativas: Para uma Nova Organização da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, Ivor (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa.
- Guerra, Miguel, Ángel Santos (2002). *Entre bastidores – o lado oculto da organização escolar*. Porto: Asa Editores.
- J. A. Costa (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Lima, Lícínio C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: UM,. Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

- Lima, Licínio C. (2001). *A Escola como Organização Educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, Licínio C. (2006). *Compreender a Escola: Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto: Edições Asa.
- Lima, Licínio C. (1988b). *Gestão das Escolas Secundárias. A participação dos alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, Licínio C. (1996). *Construindo Modelos de Gestão Escolar (cadernos de organização e gestão escolar: 4)*. Lisboa: Instituto de inovação Educacional.
- Lima, Licínio (1999). *Organização Escolar e Democracia Radical – Paulo Freire e a governação democrática da escola Pública*. S.Paulo: Cortez Editora.
- Lima, Licínio C. (1986). *O Conselho de Turma - Um Exercício de Simulação. Cadernos de Administração Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lippitt, R. & White (1975). *Comportamento do Líder e Reacção dos Membros em Três Climats Sociais*. In Cartwright, D. & Zander, A. (Eds). *Dinâmica de Grupos: Pesquisa e Teoria*. São Paulo: E.P.U., vol 2.
- Lucas, J. R. (1985). *Democracia e participação*. Brasília, Editora Universidade de Brasília.
- L. Reto e A. Lopes (s/d). *Liderança e Carisma: O Exercício do Poder nas Organizações*. Lisboa: Editorial Minerva.
- M. Sarmiento (1994). *A Vez e a Voz dos Professores: Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*. Porto: Porto Editora.
- Marques, Ramiro (2002). *O Director de Turma e a relação educativa*. Barcarena: Editorial Presença.
- Marques, Ramiro (2002). *Valores éticos e cidadania na escola*. Barcarena: Editorial Presença.
- McGregor, D. (1976). *La dimension humaine de l'entreprise*. Paris: Gauthier-Villars.
- Neto Mendes, António et al (2004). *O Papel do Departamento Curricular*. In *Gestão Curricular: Recursos de Investigação*. Aveiro: Edições Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, António (Coord.) (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, António (org.) (s/d). *Vidas de Professores*. Porto: Colecção Ciências da educação. Porto Editora.

- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Perrenoud, Philippe (2002). *A Escola e a Aprendizagem da Democracia*. Lisboa: Asa Editores.
- Perrenoud, Philippe (2002a). *Aprender a Negociar a Mudança em Educação: Novas Estratégias de inovação*. Porto: Edições Asa.
- Peters, Tom, Waterman, Bob (1995). *Na Senda da Excelência*. Lisboa: Biblioteca de Economia Publicações D. Quixote.
- Pnnac, Daniel (2007). *Mágoas da Escola*. Lisboa: Porto Editora.
- Roldão, Maria do Céu (coord) (2005). *Estudos de práticas de Gestão do Currículo – que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Selznick, Philip. (1971). *Cooptação: Um Mecanismo Para a Estabilidade Organizacional*, in Campos, Edmundo. *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Serafín Antúnez (2000). *La Acción directiva en las instituciones escolares*. Barcelona, ICE – Horsori.
- Simões. A.M. (2001). *Constituição e funcionamento dos departamentos curriculares: lógicas de acção organizacional. Estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa: Faculdade de Ciências. Departamento de Educação.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Torres, Leonor Lima (1997). *Cultura organizacional escolar: Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta.
- Urtiz, J. (1994). *La subjetividad de la organización*. Madrid: Siglo Veinteuno de España Editores.
- Weller,D.J. (2001). *Department heads: The most underutilized leadership position*. *Nacional Association of Secondary Schools Principals*. NASSP Bulletin.
- Whiteaker, P. (1998). *Como Gestionar el Cambio en Contextos Educativos*. Madrid: Narcea.
- Whitaker, P. (2000). *Gerir a Mudança*. Porto: Edições Asa.

Outra Bibliografia

- A. Martinez (1974). *Formación de Actitudes y Educación Personalizada*. Madrid: Narcea Ediciones.
- A. Muñoz Sedano & M. Roman Perez (1989). *Modelos de Organización Escolar*. Madrid: Editorial Cíncel.
- Afonso, Natércio G. (1994), “A Reforma da Administração Escolar – A abordagem Política em análise Organizacional”. Braga: Instituto de Inovação Educacional.
- Alves, José Matias (1999). *Crises e Dilemas do Ensino Secundário – Em busca de um novo paradigma*. Porto: Coleção Cadernos pedagógicos. Edições ASA.
- Arends, Richard I. (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Azevedo, Joaquim (1999). *Sair do Impasse – Os ensinios tecnológico e profissional em Portugal*. Coleção Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, Joaquim (1999). *Crises e Dilemas do Ensino Secundário – Em busca de um novo paradigma*. Coleção Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, Joaquim (2000). *O ensino secundário na Europa*. Porto: Edições ASA.
- Baptista, José, Kovács, Llona, Antunes, Conceição Lobo (1985). *Uma gestão Alternativa (para uma sociologia da participação nas organizações, a partir de uma experiência portuguesa)*. Lisboa: Relógio D’Água.
- Breton, Philippe (1992). *A Utopia da Comunicação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Carvalho, Angelina; Diogo, Carvalho (2001). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Clegg, S., Kornberger, M. & Pitsis, T. (2008) *Managing & Organizations*. London: SAGE Publications.
- Costa, Jorge Adelino, Mendes, António Neto, Ventura, Alexandre. (2000). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- E. Schein. (1991). *Organizational Culture and Leadership: A Dinamic View*. San Francisco, Jossey-Bass Publisher.
- Estêvão, Carlos Vilar (1998). *Gestão Estratégica nas Escolas (cadernos de Organização e Gestão Escola: 9)*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Gambôa, Rosário (2004). *Educação, Ética e Democracia – A reconstrução da modernidade em John Dewey*. Porto: Edições Asa.

- Garreth Morgan (1986). *Images of organization*, Beverly Hills: Sage publications.
- Grilo, Marçal (2002). *Desafios da Educação – Ideias para uma Política Educativa no Século XXI*. Lisboa: Oficina do Livro.
- Guinote, Paulo (2009). *A educação do meu Umbigo*. Lisboa: Porto Editora.
- Hampton, D.R. (1983). *Administração contemporânea*. Rio de Janeiro: McGraw-Hill.
- Katz e Kahn (1987). *Psicologia Social das Organizações*. São Paulo: Atlas.
- Kovács, Llon (1989). *Introdução de novas tecnologias e gestão participativa. Organizações e trabalho*, n. 1.
- Laverigne, Jean-Paul (1983). *La Décision: Psychologie et Méthodologie*. Paris: ESF.
- Leclerc, Gérard (1999). *A Sociedade de Comunicação: Uma Abordagem Sociológica e Crítica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leithwood, K., Tomlinson, D. & Genge, M., (1996). *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht/London: Kluwer Academic Publisher.
- Madeira, A. Carla e Abreu, M. Manuel (2004). *Comunicar em Ciência*. Lisboa: Escolar Editora.
- Medeiros, Maria Amália (s/d). *As três faces da Pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Morais, F. & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor: a chave do problema?* Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Morissett, Dominique e Gingras, Maurice (1990). *Como ensinar atitudes: planificar, intervir, avaliar*. Lisboa: Edições Asa.
- Praia, Maria (1999). *Educação para a cidadania: Teoria e práticas*. Porto: Edições Asa.
- Q. Martin-Moreno Cerrillo (1989). *El Centro Educativo Versátil: La Demanda de un nuevo tipo de Centro Educativo*, in Q. Martin-Moreno Cerrillo (Coord.), *Organizaciones Educativa*. Madrid: Universidad Nacional de Educacion a Distancia.
- Salomé, Jacques e Galland, Sylvie (2004). *A Arte da Comunicação Humana: Saber Escutar a Voz Interior e Estabelecer Relações Humanas Harmoniosas*. Lisboa: Editora Ésquilo.

- Sá, Vírginio (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica. O caso do Diretor de Turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sampaio, Daniel (2011). *Da Família, Da Escola, e umas quantas coisas mais*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Sarmento, Manuel Jacinto (2000). *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sfez, Lucien (1990). *Crítica da Decisão*. Lisboa: Universidade Moderna.
- Shopart, Jean-Noël (2000) *Os Novos Desafios do Trabalho Social: Dinâmicas de um campo Profissional*. Paris: Porto Editora.
- Tony Bush (1986). *Theories of Educational Management*. London: Harper & Row.
- Wolton, Dominique (1997). *Pensar a Comunicação*. Algés: Editora Difel.

Legislação Consultada

- **Portugal - Decreto-Lei n.º 115-A/98**, de 4 de Maio, com alterações introduzidas pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril.
- **Portugal - Decreto Regulamentar n.º 10/99**, de 21 de Julho.
- **Portugal - Decreto-Lei n.º 6/01**, de 18 de Janeiro, retificado pela Declaração n.º 4-A/01, de 28 de Fevereiro e com alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 209/02, de 17 de Outubro.
- **Portugal - Despacho Conjunto n.º 373/02**, de 27 de Março com alterações introduzidas pelo Despacho n.º 13765/04, de 13 de Julho.
- **Portugal - Lei n.º 30/02**, de 20 de Dezembro.
- **Portugal - Despacho Normativo n.º 1/05**, de 5 de Janeiro.
- **Portugal - Decreto-Lei n.º 286/89** de 29 de Agosto.
- **Portugal – Despacho Normativo n.º 8/SERE**, de 3 de Fevereiro.
- **Portugal – Decreto-Lei n.º 48572**, de 9 de Setembro de 1968.
- **Portugal - Decreto-Lei n.º 3/2008**, de 7 de Janeiro.
- **Portugal - Decreto-Lei n.º 75/2008**, de 22 de Abril.

Anexos

Grelha Síntese das Atividades desenvolvidas enquanto docente

Ano letivo	Escola	Serviço letivo	Cargos / Funções
1996/1997	Escola EB2,3/S Monte da Ola	E.M.R.C. – 2º e 3º Ciclo	Diretora de turma
1997/ 1998	Escola EB2,3/S Monte da Ola	E.M.R.C. – 2º e 3º Ciclo	Diretora de Turma.
1998/1999	Escola EB2,3/S Monte da Ola	E.M.R.C. – 2º e 3º Ciclo	Diretora de Turma
1999/2000	Escola Básica do 2º e 3º Ciclo Frei Bartolomeu dos Mártires	E.M.R.C. – 2º e 3º Ciclo - Estagiária	Diretora de Turma
2000/2001	Escola EB 2,3/S Pintor José de Brito	E.M.R.C. – 2º e 3º Ciclo Educação Especial	Diretora de Turma Delegada de Grupo
2001/2002		E.M.R.C. – 2º e 3º Ciclo Educação Especial	Diretora de Turma Delegada de Grupo Coordenadora do Clube Espaço Jovem
2002/2003		E.M.R.C. – 2º e 3º Ciclo Educação Especial	Diretora de Turma Delegada de Grupo Coordenadora de Departamento de CHS Coordenadora do Plano Nacional de Saúde Coordenadora do Clube Espaço Jovem
2003/2004		E.M.R.C. – 2º e 3º Ciclo Educação Especial	Diretora de Turma Delegada de Grupo Coordenadora de Departamento de CHS Coordenadora do Plano Nacional de Saúde Coordenadora do Clube Espaço Jovem
2004/ 2005		E.M.R.C. – 2º Ciclo Educação Especial	Diretora de Turma Delegada de Grupo Coordenadora de Departamento de CHS Coordenadora do Plano Nacional de Saúde Coordenadora do Clube Espaço Jovem
2005/2006		E.M.R.C. – 2º Ciclo Educação Especial	Diretora de Turma Delegada de Grupo Coordenadora de Departamento de CHS Coordenadora do Clube Espaço Jovem
2006/ 2007		E.M.R.C. – 2º	Diretora de Turma

		Ciclo Formação Cívica Área projeto Estudo Acompanhado Educação Especial	Delegada de Grupo Coordenadora do Clube Espaço Jovem
2007/2008		E.M.R.C. – 2º Ciclo Formação Cívica Estudo Acompanhado Área de projeto Educação Especial	Diretora de Turma Delegada de Grupo Coordenadora do Clube Espaço Jovem
2008/ 2009		E.M.R.C. – 2º e 3º Ciclo Formação Cívica Área de projeto Estudo Acompanhado Educação Especial Desenvolvimento Pessoal e Social	Diretora de Turma Subcoordenadora de grupo Coordenadora do Clube Espaço Jovem
2009/ 2010		E.M.R.C. – 2º e 3º Ciclo; Área de Projeto; Formação Cívica; Desenvolvimento Pessoal e Social	Diretora de Turma Coordenadora do Plano de Contingência H1N1
2010/ 2011		E.M.R.C. – 2º Ciclo; Área de Projeto; Formação Cívica; Educação Especial: Desenvolvimento Pessoal e Social	Diretora de Turma Coordenadora do Plano Anual de Atividades
2011/ 2012		E.M.R.C. – 2º e 3º Ciclo Educação Especial: Cidadania; Formação Cívica.	Diretora de Turma Responsável pelo projeto de Solidariedade.
2012/1013		E.M.R.C. – 2º, 3º Ciclo e Secundário	Assessora do Projeto ACT Subcoordenadora de Grupo Responsável pelo projeto de Solidariedade.

Grelha de Comparação do Decreto-Lei 115/A98 e o Decreto-Lei 75/2008

Decreto-Lei 115-A/98, com alteração da Lei n.º 24/99	Decreto-Lei 75/2008
Art.º 3º Autonomia	Art.º 8º Autonomia
<p>1. Autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.</p> <p>2. O projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas, sendo entendidos como:</p> <p>a) Projecto educativo - o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa;</p> <p>b) Regulamento interno - o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar;</p> <p>c) Plano anual de actividades - o documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos.</p> <p>3. As escolas que disponham de órgãos de administração e gestão constituídos de acordo com o disposto no presente diploma gozam do regime de autonomia definido no Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, acrescido, no plano do desenvolvimento organizacional, de competências nos domínios da organização interna da escola, da regulamentação do seu funcionamento e da gestão e formação dos seus recursos humanos.</p>	<p>1. A autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos.</p> <p>2. A extensão da autonomia depende da dimensão e da capacidade do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e o seu exercício supõe a prestação de contas, designadamente através dos procedimentos de auto-avaliação e de avaliação externa.</p> <p>3. A transferência de competências da administração educativa para as escolas observa os princípios do gradualismo e da sustentabilidade.</p>
	Art.º 9º Instrumentos de autonomia
	<p>1. O projecto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de actividades e o orçamento constituem instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, sendo entendidos para os efeitos do presente decreto -lei como:</p> <p>a) «Projecto educativo» o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa;</p> <p>b) «Regulamento interno» o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar;</p> <p>c) «Planos anual e plurianual de actividades» os documentos de planeamento, que definem, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das</p>

	<p>actividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução;</p> <p>d) «Orçamento» o documento em que se prevêem, de forma discriminada, as receitas a obter e as despesas a realizar pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada.</p> <p>2. São ainda instrumentos de autonomia dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas, para efeitos da respectiva prestação de contas, o relatório anual de actividades, a conta de gerência e o relatório de auto-avaliação, sendo entendidos para os efeitos do presente decreto -lei como:</p> <p>a) «Relatório anual de actividades» o documento que relaciona as actividades efectivamente realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e identifica os recursos utilizados nessa realização;</p> <p>b) «Conta de gerência» o documento que relaciona as receitas obtidas e despesas realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada;</p> <p>c) «Relatório de auto -avaliação» o documento que procede à identificação do grau de concretização dos objectivos fixados no projecto educativo, à avaliação das actividades realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo.</p> <p>3. O contrato de autonomia constitui o instrumento de desenvolvimento e aprofundamento da autonomia dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.</p> <p>4. O contrato de autonomia é celebrado na sequência de procedimentos de auto -avaliação e avaliação externa, observados os termos do capítulo VII do presente decreto-lei.</p>
<p>Art.º 47º Desenvolvimento da autonomia</p>	<p>Art.º 56º Desenvolvimento da autonomia</p>
<p>1. A autonomia da escola desenvolve-se e aprofunda-se com base na iniciativa desta e segundo um processo faseado em que lhe serão conferidos níveis de competência e de responsabilidade acrescidos, de acordo com a capacidade demonstrada para assegurar o respectivo exercício.</p> <p>2. Os níveis de competência e de responsabilidade a atribuir em cada fase do processo de desenvolvimento da autonomia são objecto de negociação prévia entre a escola, o Ministério da Educação e a administração municipal, podendo conduzir à celebração de um contrato de autonomia, nos termos dos artigos seguintes.</p>	<p>1. A autonomia dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas desenvolve -se e aprofunda -se com base na sua iniciativa e segundo um processo ao longo do qual lhe podem ser reconhecidos diferentes níveis de competência e de responsabilidade, de acordo com a capacidade demonstrada para assegurar o respectivo exercício.</p> <p>2. Os níveis de competência e de responsabilidade a atribuir são objecto de negociação entre a escola, o Ministério da Educação e a câmara municipal, mediante a participação dos conselhos municipais de educação, podendo conduzir à celebração de um contrato de autonomia, nos termos dos artigos seguintes.</p> <p>3. A celebração de contratos de autonomia persegue objectivos de equidade, qualidade, eficácia e eficiência.</p>
<p>Art.º 48º Contratos de autonomia</p>	<p>Art. 57º Contratos de autonomia</p>
<p>1. Por contrato de autonomia entende-se o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas.</p> <p>2. Do contrato devem constar as atribuições e competências a transferir e os meios que serão especificamente afectados à realização dos seus fins.</p> <p>3. Constituem princípios orientadores da celebração e</p>	<p>1. Por contrato de autonomia entende -se o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a câmara municipal e, eventualmente, outros parceiros da comunidade interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas.</p> <p>2. Constituem princípios orientadores da celebração e desenvolvimento dos contratos de autonomia:</p> <p>a) Subordinação da autonomia aos objectivos do serviço público de educação e à qualidade da aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos;</p>

desenvolvimento dos contratos de autonomia:

- a) Subordinação da autonomia aos objectivos do serviço público de educação e à qualidade da aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos;
- b) Compromisso do Estado e dos órgãos de administração e gestão na execução do projecto educativo e respectivos planos de actividades;
- c) Consagração de mecanismos de participação do pessoal docente e não docente, dos alunos no ensino secundário, dos pais e de representantes da comunidade;
- d) Reforço da responsabilização dos órgãos de administração e gestão, designadamente através do desenvolvimento de instrumentos de avaliação do desempenho da escola que permitam acompanhar a melhoria do serviço público de educação;
- e) Adequação dos recursos atribuídos às condições específicas da escola ou do agrupamento de escolas e ao projecto que pretende desenvolver;
- f) Garantia de que o alargamento da autonomia respeita a coerência do sistema educativo e a equidade do serviço prestado.

4. Constitui requisito para a apresentação de propostas de contratos de autonomia:

- a) Na 1ª fase, o funcionamento de órgãos de administração e gestão, de acordo com o regime definido no presente diploma;
- b) Na 2ª fase, uma avaliação favorável realizada pela administração educativa central e municipal, no final do contrato de autonomia da primeira fase, bem como o funcionamento de serviços adequados às finalidades visadas.

5. A avaliação referida na alínea b) do número anterior toma em consideração:

- a) O modo como estão a ser prosseguidos os objectivos constantes do projecto educativo;
- b) O grau de cumprimento do plano de actividades e dos objectivos correspondentes à 1ª fase de autonomia.

- b) Compromisso do Estado através da administração educativa e dos órgãos de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada na execução do projecto educativo e respectivos planos de actividades;
- c) Responsabilização dos órgãos de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, designadamente através do desenvolvimento de instrumentos de avaliação e acompanhamento do desempenho que permitam aferir a qualidade do serviço público de educação;
- d) Adequação dos recursos atribuídos às condições específicas do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e ao projecto que pretende desenvolver;
- e) Garantia da equidade do serviço prestado e do respeito pela coerência do sistema educativo.

3. Constituem requisitos para a apresentação de propostas de contratos de autonomia:

- a) A constituição e o funcionamento dos órgãos de administração e gestão, de acordo com o regime definido no presente decreto - lei;
- b) A conclusão do procedimento de avaliação externa nos termos da lei e demais normas regulamentares aplicáveis.

<p align="center">Art.º 49º</p> <p align="center">Fases do processo de desenvolvimento da autonomia</p>	<p align="center">Art.º 58º</p> <p align="center">Atribuição de competências</p>
<p>1. O desenvolvimento da autonomia processa-se em duas fases, que se caracterizam pela atribuição de competências nos seguintes domínios:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Gestão flexível do currículo, com possibilidade de inclusão de componentes regionais e locais, respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional; b) Gestão de um crédito global de horas que inclua a componente lectiva, o exercício de cargos de administração, gestão e orientação educativa e ainda o desenvolvimento de projectos de acção e inovação; c) Adopção de normas próprias sobre horários, tempos lectivos, constituição de turmas e ocupação de espaços; d) Estabilização do pessoal docente, designadamente pela atribuição de uma quota anual de docentes não pertencentes aos quadros, de acordo com as necessidades da escola e respeitando o regime legal dos concursos; e) Intervenção no processo de selecção do pessoal não docente, nos termos da lei geral; f) Gestão e execução do orçamento, através de uma afectação global de meios; g) Possibilidade de autofinanciamento e gestão de receitas que lhe estão consignadas; h) Aquisição de bens e serviços e execução de obras, dentro de limites a definir; i) Associação com outras escolas e estabelecimento de parcerias com organizações e serviços locais. 	<p>1. O desenvolvimento da autonomia processa -se pela atribuição de competências nos seguintes domínios:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Gestão flexível do currículo, com possibilidade de inclusão de componentes regionais e locais, respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional; b) Gestão de um crédito global de horas de serviço docente, incluindo a componente lectiva, não lectiva, o exercício de cargos de administração, gestão e orientação educativa e ainda o desenvolvimento de projectos de acção e inovação; c) Adopção de normas próprias sobre horários, tempos lectivos, constituição de turmas ou grupos de alunos e ocupação de espaços; d) Recrutamento e selecção do pessoal docente e não docente, nos termos da legislação aplicável; e) Extensão das áreas que integram os serviços técnicos e técnico -pedagógicos e suas formas de organização; f) Gestão e execução do orçamento, através de uma afectação global de meios; g) Possibilidade de autofinanciamento e gestão de receitas que lhe estão consignadas; h) Aquisição de bens e serviços e execução de obras, dentro de limites a definir; i) Associação com outras escolas ou agrupamentos de escolas e estabelecimento de parcerias com organizações e serviços locais. <p>2. A extensão das competências a transferir depende do resultado da negociação referida no n.º 2 do artigo 56.º, tendo por base a</p>

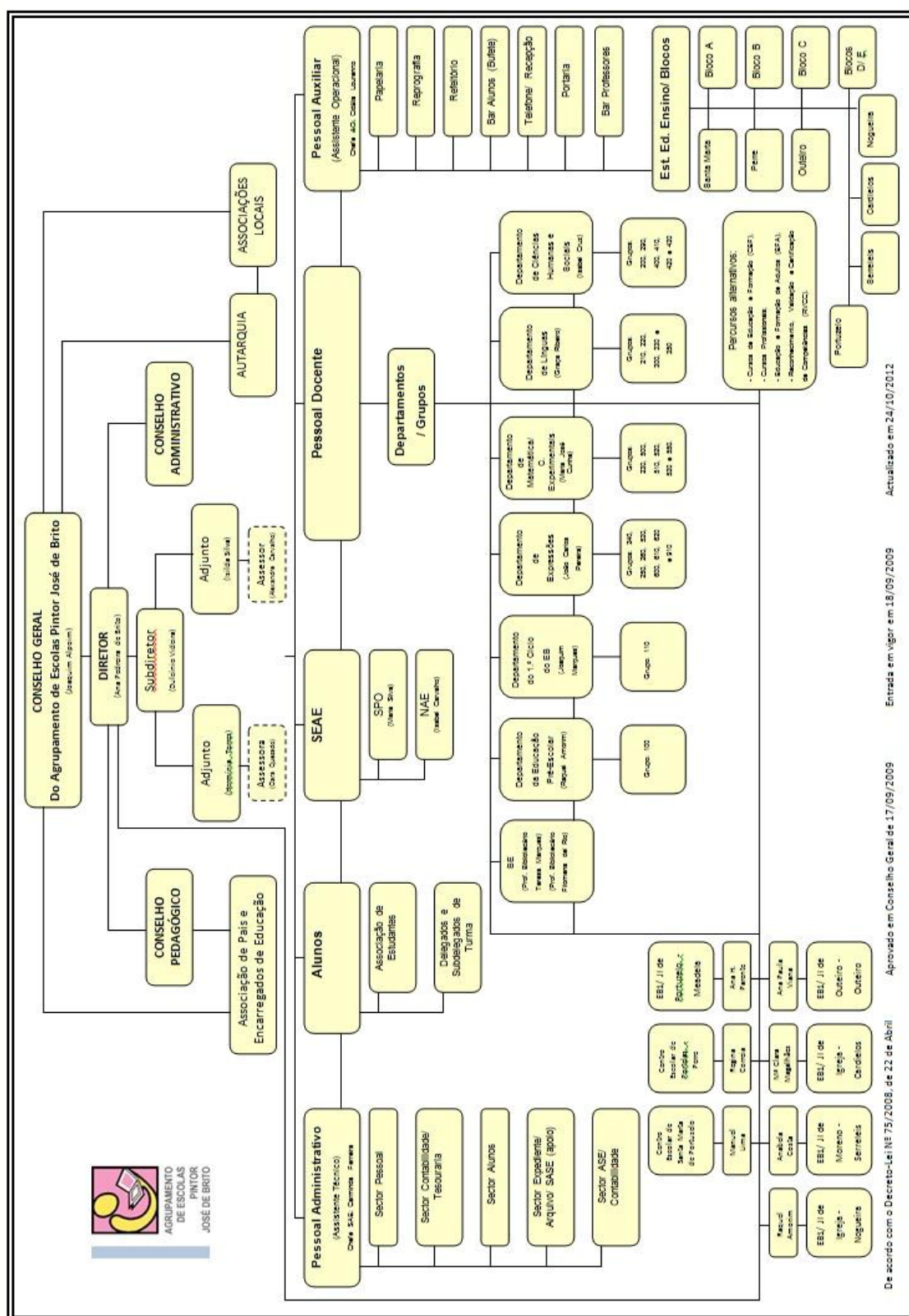
<p>2. A 2ª fase da autonomia constitui um aprofundamento das competências e um alargamento dos meios disponíveis na 1ª fase, tendo em vista objectivos de qualidade, democraticidade, equidade e eficácia.</p>	<p>proposta apresentada pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e a avaliação realizada pela administração educativa sobre a capacidade do agrupamento de escolas ou escola não agrupada para o seu exercício.</p> <p>3. Na renovação dos contratos de autonomia, para além do previsto no número anterior, deve avaliar -se, em especial:</p> <p>a) O grau de cumprimento dos objectivos constantes do projecto educativo;</p> <p>b) O grau de cumprimento dos planos de actividades e dos objectivos do contrato.</p> <p>4. Na sequência de avaliação externa ou de acção inspectiva que comprovem o incumprimento do contrato de autonomia ou manifesto prejuízo para o serviço público, pode, por despacho fundamentado do membro do Governo responsável pela área da educação, determinar -se a suspensão, total ou parcial, desse contrato ou ainda a sua anulação, com a consequente reversão para a administração educativa de parte ou da totalidade das competências atribuídas.</p>
<p align="center">Artigo 50º Proposta de contrato</p>	
<p>A direcção executiva das escolas e agrupamentos de escolas que pretendam candidatar-se ao desenvolvimento da sua autonomia apresenta na respectiva direcção regional de educação uma proposta de contrato, aprovada pela assembleia e acompanhada dos seguintes elementos:</p> <p>a) Projectos e actividades educativas e formativas a realizar;</p> <p>b) Alterações a introduzir na actividade da escola nos domínios referidos no artigo anterior;</p> <p>c) Atribuições e competências a transferir e órgãos a que incumbem;</p> <p>d) Parcerias a estabelecer e responsabilidades dos diversos parceiros envolvidos;</p> <p>e) Recursos a afectar.</p>	
<p align="center">Art.º 51º Análise das candidaturas</p>	
<p>Em cada direcção regional de educação serão constituídas comissões para proceder à análise global do mérito das propostas e da existência de condições para a sua concretização, com base nos seguintes critérios:</p> <p>a) Adequação da proposta ao projecto educativo da escola;</p> <p>b) Capacidade de mobilização de agentes e recursos locais;</p> <p>c) Contribuição para a qualidade educativa das crianças, jovens e adultos da comunidade abrangida e para o desenvolvimento social e integração comunitária;</p> <p>d) Comprometimento dos órgãos e dos parceiros envolvidos na execução dos planos de actividades;</p> <p>e) Adequação dos recursos a afectar à consecução dos objectivos da proposta e às condições específicas da escola e do meio;</p> <p>f) Mecanismos e instrumentos que possibilitam a sua realização.</p>	
<p align="center">Art.º 52º Celebração do contrato</p>	<p align="center">Art.º 64º Contratos de autonomia</p>
<p>1. Com base na análise efectuada sobre a viabilidade da proposta, e caso a mesma seja favorável, é elaborado o instrumento do acordo, do qual constarão as obrigações a que as partes reciprocamente ficam vinculadas e onde se deverá proceder a uma delimitação e articulação das competências da escola, dos restantes níveis da administração e dos demais parceiros.</p> <p>2. O contrato de autonomia é subscrito pelo director regional de educação, pelo presidente do conselho executivo ou pelo director</p>	<p>1. Os contratos de autonomia celebrados ao abrigo Decreto -Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado, por apreciação parlamentar, pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, mantêm -se em vigor até ao seu termo.</p> <p>2. As cláusulas dos contratos de autonomia mencionados no número anterior que se refiram a aspectos da estrutura orgânica do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada mantêm -se igualmente em vigor até ao seu termo, sem prejuízo de, por decisão dos órgãos competentes do agrupamento de escolas ou</p>

<p>e pelos restantes parceiros envolvidos.</p> <p>3. A não homologação da proposta de celebração de um contrato de autonomia é feita mediante despacho fundamentado do director regional de educação.</p> <p>4. A matriz dos contratos de autonomia é aprovada por portaria do Ministro da Educação.</p>	<p>da escola não agrupada, ser decidida a sua adaptação ao presente decreto-lei nos termos dos artigos anteriores.</p>
<p>Art.º 53º Coordenação, acompanhamento e avaliação</p>	<p>Art.º 59º Procedimentos</p>
<p>1. O desenvolvimento do processo de contratualização da autonomia é coordenado, acompanhado e avaliado, a nível nacional e regional, pelas competentes estruturas do Ministério da Educação.</p> <p>2. As escolas que não reúnam os requisitos para acesso à 1ª fase de desenvolvimento da autonomia serão objecto de um processo de intervenção específica por parte da administração educativa, visando ultrapassar as dificuldades e os constrangimentos detectados.</p>	<p>Os demais procedimentos relativos à celebração, acompanhamento, avaliação e fiscalização dos contratos de autonomia são estabelecidos por portaria do membro do Governo responsável pela área da educação, ouvido o Conselho de Escolas.</p>
<p>Art.º 7º Órgãos Conselho Pedagógico</p>	<p>Art.º 10º Órgãos Conselho Pedagógico</p>
<p>Art.º 24º Conselho Pedagógico</p>	<p>Art.º 31º Conselho Pedagógico</p>
<p>O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.</p>	<p>O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.</p>
<p>Art.º 25º Composição</p>	<p>Art.º 32º Composição</p>
<p>1. A composição é da responsabilidade da escola, a definir no respectivo regulamento interno, devendo neste estar salvaguardada a participação de representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, dos alunos no ensino secundário, do pessoal não docente e dos projectos de desenvolvimento educativo, num máximo de 20 membros.</p> <p>2. Na definição do número de elementos do Conselho Pedagógico, a escola deve ter em consideração a necessidade de conferir a maior eficácia a este órgão no desempenho das suas competências, designadamente assegurando a articulação curricular, através de uma representação de uma representação multidisciplinar;</p> <p>3. O Presidente do Conselho Executivo ou o Director é membro do Conselho Pedagógico;</p> <p>4. Nas reuniões em que sejam tratados assuntos que envolvam sigilo, designadamente sobre matéria de provas de exame ou de avaliação global, apenas participam os membros docentes;</p> <p>5. Os representantes dos alunos nos termos do n.º1 são eleitos anualmente pela Assembleia de delegados de turma;</p> <p>6. Quando não exista associação de pais e encarregados</p>	<p>1. A composição do Conselho Pedagógico é estabelecida pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada nos termos do respectivo regulamento interno, não podendo ultrapassar o máximo de 15 elementos e observando os seguintes princípios:</p> <p>a) Participação dos coordenadores dos departamentos;</p> <p>b) Participação das demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa, assegurando uma representação pluridisciplinar e das diferentes ofertas formativas;</p> <p>c) Representação dos pais e encarregados de educação e dos alunos, estes últimos apenas no caso do ensino secundário, nos termos do n.º 2 do artigo 34º;</p> <p>2. Os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas podem ainda definir, nos termos do respectivo regulamento interno, as formas de participação dos serviços técnico-pedagógicos;</p> <p>3. O director é, por inerência, presidente do conselho pedagógico;</p> <p>4. Os representantes dos pais e encarregados de educação são designados pelas respectivas associações e, quando estas não existam, nos termos a fixar pelo regulamento interno;</p> <p>5. Os representantes dos alunos, nos termos da alínea c)</p>

de educação, o regulamento fixará a forma de designação dos respectivos representantes.	do n.º 1, são eleitos anualmente pela assembleia de delegados de turma de entre os seus membros; 6. Os representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação e dos alunos no conselho geral não podem ser membros do conselho pedagógico.
Art.º 26º Competências	Art.º 33º Competências
<p>a) Eleger o respectivo presidente de entre os seus membros docentes;</p> <p>b) Apresentar propostas para a elaboração do projecto educativo e do plano plurianual de actividades e pronunciar-se sobre os respectivos projectos;</p> <p>c) Pronunciar-se sobre a proposta de regulamento interno;</p> <p>d) Pronunciar-se sobre propostas de contratos de autonomia;</p> <p>e) Elaborar o plano e de actualização do pessoal docente e não docente, em articulação com o respectivo centro de formação de associação de escolas, e acompanhar a respectiva execução;</p> <p>f) Definir critérios gerais nos domínios da informação e de orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos;</p> <p>g) Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respectivas estruturas programáticas;</p> <p>h) Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar;</p> <p>i) Adoptar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares e os conselhos de docentes;</p> <p>j) Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito da escola e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação.</p> <p>k) Incentivar e apoiar iniciativas de índole formativa e cultural;</p> <p>l) Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração de horários;</p> <p>m) Definir os requisitos para a contratação do pessoal docente e não docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável;</p> <p>n) Intervir, nos termos da Lei, no processo de avaliação do desempenho dos docentes;</p>	<p>a) Elaborar a proposta de projecto educativo a submeter pelo director ao conselho geral;</p> <p>b) Apresentar propostas para a elaboração do regulamento interno e dos planos anual e plurianual de actividade e emitir parecer sobre os respectivos projectos;</p> <p>c) Emitir parecer sobre propostas de celebração de contratos de autonomia;</p> <p>d) Apresentar propostas e emitir parecer sobre a elaboração do plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente;</p> <p>e) Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos;</p> <p>f) Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respectivas estruturas programáticas;</p> <p>g) Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar;</p> <p>h) Adoptar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares;</p> <p>i) Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação;</p> <p>j) Promover e apoiar iniciativas de natureza formativa e cultural;</p> <p>k) Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários;</p> <p>l) Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável;</p> <p>m) Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações.</p>

o) Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações.	
	<p align="center">Art.º 39º Funcionamento</p>
	O conselho administrativo reúne ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que o presidente o convoque, por sua iniciativa ou a requerimento de qualquer dos restantes membros.
<p align="center">Coordenação Curricular</p>	<p align="center">Coordenação Curricular</p>
<p align="center">Art.º 34º Estruturas de orientação educativa</p>	<p align="center">Art.º 42º Estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica</p>
<p>1. Com vista ao desenvolvimento do projecto educativo da escola, são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com a direcção executiva, no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspectiva da promoção da qualidade educativa.</p> <p>2. A constituição de estruturas de orientação educativa visa, nomeadamente:</p> <p>a) O reforço da articulação curricular na aplicação dos planos de estudo definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da escola;</p> <p>b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos;</p> <p>c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso.</p>	<p>1. Com vista ao desenvolvimento do projecto educativo, são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com o director, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente.</p> <p>2. A constituição de estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica visa, nomeadamente:</p> <p>a) A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;</p> <p>b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos;</p> <p>c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso;</p> <p>d) A avaliação de desempenho do pessoal docente.</p>
<p align="center">Art.º 35º Articulação curricular</p>	<p align="center">Art.º 43º Articulação e gestão curricular</p>
<p>1. Na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico, a articulação curricular é assegurada por conselhos de docentes, que, em cada escola, integram os educadores de infância e os professores do 1º ciclo.</p> <p>2. Nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, a articulação curricular é assegurada por departamentos curriculares, nos quais se encontram representados os agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares, de acordo com os cursos leccionados, o número de docentes por disciplina e as dinâmicas a desenvolver pela escola.</p> <p>3. Os departamentos curriculares são coordenados por professores profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram.</p>	<p>1. A articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos.</p> <p>2. A articulação e gestão curricular são asseguradas por departamentos curriculares nos quais se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares, de acordo com os cursos leccionados e o número de docentes.</p> <p>3. O número de departamentos curriculares de cada agrupamento não pode exceder quatro nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, podendo atingir seis caso os agrupamentos integrem também a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico.</p> <p>4. Os departamentos curriculares são coordenados por professores titulares, designados pelo director.</p> <p>5. O mandato dos coordenadores dos departamentos curriculares tem a duração de quatro anos e cessa com o mandato do director.</p> <p>6. Os coordenadores dos departamentos curriculares podem ser exonerados a todo o tempo por despacho fundamentado do director.</p>
<p align="center">Art.º 36º Organização das actividades de turma</p>	<p align="center">Art.º 44º Organização das actividades de turma</p>

<p>1. Em cada escola, a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver com as crianças ou com os alunos pressupõem a elaboração de um plano de trabalho, o qual deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da sala de actividades ou da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família, sendo da responsabilidade:</p> <p>a) Dos educadores de infância, na educação pré-escolar;</p> <p>b) Dos professores titulares das turmas, no 1.º ciclo do ensino básico;</p> <p>c) Do conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico no ensino secundário, constituído pelos professores da turma, por um delegado dos alunos e por um representante dos pais e encarregados de educação.</p> <p>2. Para coordenar o desenvolvimento do plano de trabalho referido na alínea c) do número anterior, a direcção executiva designa um director de turma de entre os professores da mesma, sempre que possível, profissionalizado.</p> <p>3. Nas reuniões do conselho de turma previstas na alínea c) do n.º 1, quando destinadas à avaliação sumativa dos alunos, apenas participam os membros docentes.</p> <p>4. No âmbito do desenvolvimento contratual da sua autonomia, a escola pode, ainda, designar professores tutores que acompanharão, de modo especial, o processo educativo de um grupo de alunos.</p>	<p>1. Em cada escola, a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver com os alunos e a articulação entre a escola e as famílias é assegurada:</p> <p>a) Pelos educadores de infância, na educação pré-escolar;</p> <p>b) Pelos professores titulares das turmas, no 1.º ciclo do ensino básico;</p> <p>c) Pelo conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, com a seguinte constituição:</p> <p>i) Os professores da turma;</p> <p>ii) Dois representantes dos pais e encarregados de educação;</p> <p>iii) Um representante dos alunos, no caso do 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.</p> <p>2. Para coordenar o trabalho do conselho de turma, o director designa um director de turma de entre os professores da mesma, sempre que possível pertencente ao quadro do respectivo agrupamento de escolas ou escola não agrupada.</p> <p>3. Nas reuniões do conselho de turma em que seja discutida a avaliação individual dos alunos apenas participam os membros docentes.</p> <p>4. No desenvolvimento da sua autonomia, o agrupamento de escolas ou escola não agrupada pode ainda designar professores tutores para acompanhamento em particular do processo educativo de um grupo de alunos.</p>
<p align="center">Art.º 37º Coordenação de ano, de ciclo ou de curso</p>	
<p>1. A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso tem por finalidade a articulação das actividades das turmas, sendo assegurada por estruturas próprias, nos seguintes termos:</p> <p>a) Pelo conselho de docentes, no 1.º ciclo do ensino básico;</p> <p>b) Por conselhos de directores de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário.</p> <p>2. No sentido de assegurar a coordenação pedagógica dos vários cursos do ensino secundário, a escola pode, ainda, encontrar formas alternativas ao disposto no número anterior, a consagrar no regulamento interno.</p>	
<p align="center">Art.º 45º Outras estruturas de coordenação</p>	
	<p>1. No âmbito da sua autonomia e nos termos dos seus regulamentos internos, os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas estabelecem as demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, bem como as formas da sua representação no conselho pedagógico.</p> <p>2. A coordenação das estruturas referidas no número anterior é assegurada, sempre que possível, por professores titulares a designar nos termos do regulamento interno.</p> <p>3. Os regulamentos internos estabelecem as formas de participação e representação do pessoal docente e dos serviços técnico-pedagógicos nas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.</p>



Índice

Sumário.....	5
I – Introdução.....	8
1.1. – Questão de Partida	8
1.2. – Objetivos.....	8
II – Problemática	9
III. Revisão da Literatura	14
3.1. – Administração e gestão.....	14
3.2. – Autonomia	15
3.3. – O DL 115-A/98, de 4 de Maio e a Autonomia	16
3.4. – Órgãos de Gestão Intermédia	16
3.4.1. – Coordenação de Departamento	16
3.4.2. – Coordenação de grupos disciplinares	21
3.4.3. – Conselhos de diretores de turma	24
3.4.4. – Conselhos de turma	26
3.4.5. – Serviços técnico-pedagógicos (SPO; BE; NAE – ED. Especial)	28
3.5. – A Liderança	33
3.6. – Liderança e Participação	36
3.7. – Gestão e Liderança	38
3.8. – Gestão de conflitos	42
3.9. – Comparação entre o Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio, e o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril	43
IV. Análise e reflexão	47
4.1. – Aprendizagens profissionais mais relevantes	47
4.2. – Reflexão sobre a ação	50
Conclusão	60
Referências bibliográficas.....	62
Outra Bibliografia	66
Legislação Consultada	68
Anexos.....	69